

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
KAMILLE BRESCANSIN MATTAR

ENTRE VILAS: A SOCIABILIDADE JUVENIL COMO PRODUTORA DE SENTIDOS
EM UM COLÉGIO NA PERIFERIA DE CURITIBA

CURITIBA
2019

KAMILLE BRESCANSIN MATTAR

ENTRE *VILAS*: A SOCIABILIDADE JUVENIL COMO PRODUTORA DE SENTIDOS
EM UM COLÉGIO NA PERIFERIA DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Mattar, Kamille Brescansin

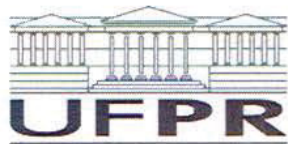
Entre vilas : a sociabilidade juvenil como produtora de sentidos em um colégio na periferia de Curitiba. / Kamille Brescansin Mattar. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Tarcisa Silva Bega

1. Estudantes – Aspectos sociais. 2. Ambiente escolar. 3. Periferias – Curitiba (PR). 3. Escolas públicas – Curitiba (PR). 4. Espaço urbano.
I. Título.

CDD – 306.43



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA -
40001016032P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KAMILLE BRESCANSIN MATTAR** intitulada: **EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ENCONTROS E DESENCONTROS NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO A UMA ESCOLA EM VILA DE CURITIBA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Março de 2019.

MARIA TARCISA SILVA BEGA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

SIMONE MEUCCI

Avaliador Interno (UFPR)

EVA LENITA SCHELIGA

Avaliador Externo (UFPR)

Obs.: Onde se lê "**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ENCONTROS E DESENCONTROS NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO A UMA ESCOLA EM VILA DE CURITIBA**", leia-se "**ENTRE VILAS: A SOCIABILIDADE JUVENIL COMO PRODUTORA DE SENTIDOS EM UM COLÉGIO NA PERIFERIA DE CURITIBA**". Alteração de título conforme sugestão da banca de defesa.

AGRADECIMENTOS

Longe de ser apenas uma mera formalidade, os agradecimentos relembram, a cada nome, o percurso realizado do início do processo do mestrado até o texto final. Porém, muito mais do que uma dissertação, esse caminho proporcionou uma porção de vínculos e afetos, e eu sou grata por todos eles.

Primeiramente, agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro e suporte para a realização desta dissertação

Ao programa de pós-graduação em Sociologia - PPGSOCIO, por ter oportunizado todo este processo de aprendizado e crescimento pessoal e profissional que decorrem da pesquisa acadêmica. Em especial ao Katiano, secretário do programa, que sempre nos auxilia de forma paciente e afetiva, sendo um suporte muito além do cumprimento dos prazos.

À minha orientadora, Prof^a. Maria Tarcisa, por ter confiado em mim durante esse período e que além de toda orientação e contribuição, foi sempre atenciosa e carinhosa. Uma grande inspiração profissional e pessoal.

Às Professoras, Eva Scheliga e Simone Meucci, pelas contribuições indispensáveis para a finalização deste trabalho desde a banca de qualificação, e por estarem agora presentes na banca de defesa. É sempre inspirador poder aprender com vocês

Aos integrantes do Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional (PDUR) e Grupo de Pesquisa “Sociologia e Políticas Públicas”, Bárbara Ribas, Corina Ribeiro, Eder Retka, Luiz Belmiro, Corina Ribeiro e Viviane Vidal, que gentilmente me receberam aos grupos e suas contribuições foram fundamentais para o desenrolar deste trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Sentidos e Sentimentos das/nas Ocupações”, Prof^a Ana Luisa Fayet e Alexandre Correa que a cada encontro relembram que a pesquisa científica também é feita de afetos e companheirismo. É um prazer compor o grupo com todos vocês. E especialmente, a Carol Pacheco, que além das parcerias e projetos conjuntos, tornou-se uma grande amiga, que sorte a minha!

Aos meus pais, Jorge e Simone, que mais do que me incentivarem sempre fazem questão de participar das escolhas que faço para a vida. O companheirismo e carinho de vocês foram indispensáveis em todo o período do mestrado.

Ao meu irmão, Diogo, por sempre estar presente e carinhosamente me apoiar. Obrigada por todo o envolvimento, das pausas para um café, os bares vida e a elaboração de todos os mapas que estão neste trabalho! Muito obrigada!

À Lari Tomass, por carinhosamente sempre me lembrar que somos corpos pulsantes e potentes. Você foi indispensável nesse caminho e em tantos outros que a vida nos coloca.

Aos amigos que me inspiram a cada conversa: Sabrina Freitas, Patrícia Dotti, Ramiro Garcia, Henrique Valério e Caio Henrique, que pacientemente disponibilizaram seus ouvidos para divagações e lamentações, e compartilharam comigo tantos momentos dentro e fora do pátio da reitoria; e a Tabata Soldan, pela amizade e parceria inigualáveis, que sempre disposta a ouvir e contribuir se tornou quase uma segunda orientadora. Obrigada por todo amor e suporte!

Ao Pedro Henrique, por todo companheirismo, por todo carinho, por todo amor, por tanta paciência, por ter assumido um milhão de papéis nesse processo. Obrigada pelo suporte acadêmico e afetivo!

E também aos amigos que já vem de outras épocas, mas sempre se fazem presente ao compartilhar e comemorar comigo a cada etapa da vida, mesmo que isso exija paciência e que eu mesma tenha me feito ausente em tantos momentos nesses dois anos de mestrado: Carla Tagata, Lia Emi, Rachel Ferreira da Luz, Guilherme Peasson, Mateus Aguiar e Alessandra Maranhão.

E especialmente, gostaria de agradecer às pessoas com quem compartilhei o período de trabalho de campo nas escolas, tornando-o um momento doce de ser lembrado. Aos professores e professoras de sociologia, que mais do que se disponibilizarem a serem observados, tornaram-se pessoas com quem conversar, desabafar e compartilhar o cotidiano dos colégios. Sem vocês essa dissertação não teria acontecido! Aos estudantes e alunas, que entre zoações e desabafos tornaram o período de campo tão cheio de emoções, história e lembranças maravilhosas.

Obrigada à todos!

*tantos pisam este chão
que ele talvez um dia se humanize*
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho de dissertação se desenvolve a partir do estudo de caso de um Colégio Estadual situado em uma periferia de Curitiba, no bairro Uberaba. A escolha deste colégio como objeto é decorrente do interesse nas condições territoriais em que está situado, a saber, um bairro considerado de periferia em relação à realidade da cidade. Com isso, temos como objetivo propor uma interpretação sobre a forma como os atores escolares, no caso, os estudantes, atribuem sentidos às suas experiências dentro deste ambiente escolar, considerando como hipótese que o território, o espaço urbano em que está situado, influencia neste processo. Diante disso, argumenta-se que a experiência que ocorre no interior da escola está relacionada também com as experiências fora daquele ambiente, que incluem não apenas às considerações sobre o espaço urbano e a periferia, mas também sobre a condição juvenil dos estudantes. Por fim, defende-se que os elementos que pautam e constituem às relações e interações entre os jovens, as suas sociabilidades, são mobilizados por eles enquanto estudantes para atribuir sentidos às práticas no interior do ambiente escolar. A sociabilidade surge aqui enquanto produtora de sentidos. O referencial teórico utilizado parte da concepção de experiência social proposta por Dubet (1994), a partir da qual pretendemos abordar a experiência dos estudantes espaço escolar; articulado com a sociologia compreensiva de Weber (2008), em que é dada ênfase aos sentidos das ações sociais. A metodologia adotada é baseada em métodos qualitativos e empíricos, através da observação participante e análise etnográfica dos dados coletos.

Palavras-chave: espaço urbano, periferia, experiência social, escolas públicas, etnografia escolar.

ABSTRACT

This dissertation develops from the case of study of a State College located in a periphery of Curitiba, in the neighborhood of Uberaba. The choice of this college as an object derives from the interest in the territorial conditions in which it is situated, namely a neighborhood considered peripheral to the reality of the city. With this, we aim to propose an interpretation on how school actors, in this case, students, give meaning to their experiences within this school, but considering as hypothesis the effects that the territory assumes in this context. Therefore, it is argued that the experience that occurs inside the school is also related to the experiences outside that environment, which include not only the considerations about the urban space and the periphery, but also about the youthful condition of the students. Finally, it is defended that the elements that guide and constitute the relationships and interactions among young people, their sociabilities, are mobilized by them as students to attribute meanings to practices within the school. Sociability arises here as a producer of meanings. The theoretical framework used is based on the concept of social experience proposed by Dubet (1994), from which we intend to discuss the experience of students in the school; articulated with Weber's comprehensive sociology (2008), in which emphasis is given to the meanings of social actions. The methodology adopted is based on qualitative and empirical methods, through participant observation and ethnographic analysis of data collection.

Keywords: urban space, urban outskirts, social experience, public school, school ethnography

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPEAMENTO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS EM CURITIBA	45
FIGURA 2 – PORCENTAGEM DOS COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS POR REGIONAL EM CURITIBA.....	47
FIGURA 3 – PROPOSTA DO ESQUEMA VIÁRIO - PPU	51
FIGURA 4 – LOCALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS NAS REGIONAIS E BAIROS EM CURITIBA (TRABALHO DE CAMPO)	57
FIGURA 5 – MAPA DO BAIRRO UBERABA E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	59
FIGURA 6 – LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO NO B.UBERABA E VILAS - I.....	60
FIGURA 7 – LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO NO B. UBERABA E VILAS - II.....	60
FIGURA 8 – DIVISÃO TERRITORIAL DOS BAIROS DA REGIONAL CAJURU	62
FIGURA 9 – LOCALIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES IRREGULARES NA R. CAJURU - 2012	64
FIGURA 10 – RENDIMENTOS MÉDIO DAS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR DOMICÍLIO POR SETORES CENSITÁRIOS DA REGIONAL CAJURU - 2010	65
FIGURA 11 – PLANTA SIMPLIFICADA DA ESTRUTURA DO COLÉGIO ESTADUAL	102

LISTA DE QUADROS

QUADROS 1 – PORCENTAGEM DE COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS E NÃO OCUPADAS POR REGIONAL EM CURITIBA.....	46
---	----

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL	99
IMAGEM 2 – PORTÃO LATERAL DO COLÉGIO ESTADUAL	99
IMAGEM 3 – PÁTIO EXTERNO VISTO DO TOLDO DE ENTRADA DO PRÉDIO 2 DE SALA DE AULA.....	103
IMAGEM 4 – PÁTIO EXTERNO VISTO DO REFEITÓRIO	103
IMAGEM 5 – ENTRADA DO PRÉDIO 2 DE SALAS DE AULA (Recém pintado)....	104
IMAGEM 6 – ÁREA EM FRENTE ÀS PORTAS DE ACESSO AOS PRÉDIOS DE SALA DE AULA – FESTA JUNINA	104
IMAGEM 7 – PÁTIO LATERAL VISTO DA JANELA DA SALA DE AULA DO PRÉDIO 2	105
IMAGEM 8 – ÁREA CENTRAL DO COLÉGIO/QUADRA DE ESPORTES VISTA DA SALA DE AULA DO PRÉDIO 2.....	105
IMAGEM 9 – VISÃO DO PÁTIO A PARTIR DA SALA DAS PEDAGOGAS I	106
IMAGEM 10 – VISÃO DO PÁTIO A PARTIR DA SALA DAS PEDAGOGAS II	106
IMAGEM 11 – SALA DAS PEDAGOGAS E ATENDIMENTO	107
IMAGEM 12 – ESTUDANTES NO INTERVALO MANUSEANDO CELULARES	122
IMAGEM 13 – <i>SELFIE</i> E POSTAGEM NAS REDES SOCIAIS DURANTE O PERÍODO DE AULAS	123

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
CDD	- Cidade de Deus
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CEPM	- Colégio Estadual Pedro Macedo
CELFC.	- Colégio Estadual Prof. Lysimaco Ferreira da Costa
CIAR	- Centro Industrial de Araucária
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
COHAB	- Companhia de Habitação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
IPPUC	- Instituto de Pesquisa Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	- Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MP	- Medida Provisória
PDUR	- Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional
PEC	- Projeto de Emenda Constitucional
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPU	- Plano Preliminar de Urbanismo
PR	- Paraná
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
RMM	- Rendimento Mensal Médio
SEED	- Secretária de Estado da Educação

LISTA DE ABREVIATURAS

Av.	- Avenida
b.	- Bairro
C.E.	- Colégio Estadual
Prof.	- Professor
R.	- Regional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS À ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA	21
2.1	A INSERÇÃO AO TEMA	21
2.2	A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	24
2.2.1	O critério espacial como hipótese.....	24
2.2.2	A escola como objeto	30
2.2.3	A experiência como problema	35
2.3	A METODOLOGIA DA PESQUISA	40
3	O CAMINHO ATÉ O COLÉGIO: O PERCURSO DA PESQUISA.....	43
3.1	O DELINEAMENTO DA PESQUISA	43
3.1.1	O critério amostral: os colégios, as ocupações e a cidade	44
3.1.2	A definição das regionais: o desenvolvimento urbano de Curitiba	49
3.1.1	A escolha do colégio: definições.....	53
3.2	A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
3.2.1	O Colégio Estadual.....	58
3.2.1	O bairro Uberaba	61
4	OS ESPAÇOS URBANOS: A CIDADE, AS PERIFERIAS E AS VILAS	67
4.1	A CIDADE A PARTIR DA SOCIOLOGIA.....	67
4.2	A CARACTERIZAÇÃO DA URBANIZAÇÃO NO BRASIL	73
4.3	A PERIFERIA COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO	79
5	O COLÉGIO E O TRABALHO DE CAMPO: CONDIÇÕES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	87
5.1	A INSERÇÃO	88
6	AS EXPERIÊNCIAS NO COLÉGIO: A SOCIABILIDADE COMO PRODUTORA DE SENTIDO	97
6.1	OS ESPAÇOS DENTRO DA ESCOLA: ONDE OS ATORES SE ENCONTRAM	98
6.2	ENTRE JOVENS E ESTUDANTES: AS PAQUERAS, AS BRIGAS E AS TECNOLOGIAS	114
6.3	PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O PORTÃO, A FAMÍLIA E AS VILAS.....	124

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXO 1.....	151

1 INTRODUÇÃO

O movimento nos portões da escola se inicia muito antes do início das aulas, as 7:30 da manhã. Pedagogas, diretora e os técnicos dos serviços gerais são os primeiros a chegar, sendo os principais responsáveis por destrancar o portão lateral e permitir a entrada dos estudantes. São seguidos pelos técnicos da secretária e pelos professores, esses últimos entram e saem durante todo o dia a depender da grade horária. No entanto, ao chegarmos de carro nas ruas do Uberaba, é o formigueiro de estudantes que denuncia a proximidade e o trajeto até o Colégio. Muitos chegam caminhando, às vezes juntos, às vezes separados, outras tantas em grupos de amigos que andam e esperam os colegas nas esquinas ou nos portões e que, entre conversas e risadas, vão se formando no trajeto de casa à escola. De forma que muito antes do primeiro sinal, nas ruas do Uberaba, a escola parece já ter despertado.

Neste trabalho, a escola assume centralidade, especialmente diante do interesse em discutir os sentidos que são atribuídos à ela pelos atores escolares. Em um contexto político cada vez mais conturbado, a escola passa a ser um alvo estratégico dos discursos e manobras políticas, nos fazendo indagar sobre a importância da discussão sobre os possíveis sentidos que elas assumem. O contexto da mobilização secundarista em 2016 surge como um bom exemplo desta condição, que apesar de não ter sido suficiente para barrar a reforma na estruturação do ensino médio nacional, a qual repercute em alterações na Lei de Diretrizes Bases e Educação Nacional – LDB¹ e na Base Nacional Curricular Comum – BNCC,² já apontava para as reivindicações dos diversos grupos em relação à escola.

O que nos interessa aqui é que além da repercussão prática nas dinâmicas escolares,³ essas medidas acenam para as disputas sobre a estrutura do ensino médio nacional, a educação e sobre a própria escola, seus sentidos, que de lá para

¹ Com a promulgação da Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

² Documento disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

³ As principais alterações se referem a instituição do ensino integral, a alteração das disciplinas que compõe o currículo e na forma de oferta destas, assim, o ensino passa a ser por áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) e apenas Matemática e Português são obrigatórias em todos os anos do ensino

cá, após as eleições em 2018, intensificam-se e se radicalizam. O que evidencia, para nós, que a disputa que emerge e se materializa nas ocupações em 2016 não se encerra, mas adquire outras formas, discursos e instâncias, despertando a necessidade em se discutir que lugar é esse que está em disputa e o que o governo, estudantes, professores, pedagogos e demais membros da comunidade escolar e da sociedade civil esperam dele.

Ao tratar dos sentidos estamos preocupados em abarcar a dimensão subjetiva das práticas sociais que a constituem, ou seja, o complexo de construções valorativas sobre as quais as ações são referidas. Desta forma, a ênfase dessa pesquisa não recai restritamente sobre a instituição ou sobre os indivíduos que estão dentro da escola, mas aos sentidos que são atribuídos às suas práticas neste ambiente, mesmo que nossa análise não se estenda à todos os atores ali presentes, pois focaremos especialmente nos estudantes. Sendo assim, nossa ênfase recai sobre os estudantes e ao conjunto de significados e valores que compõe suas relações e interações dentro da escola, justamente por considerarmos a multiplicidade de sentidos que a escola assume a depender do contexto social e dos atores ali envolvidos.

Das ocupações estudantis e do contexto político, impõe-se os questionamentos sobre a escola, entretanto, diante da diversidade de realidades escolares é o interesse sobre as escolas tidas como periféricas que se sobrepõe. Em decorrência disso, a relação da escola com o espaço urbano no qual está inserido se impõe como eixo estruturante deste trabalho, em que a experiência dos estudantes é observada a partir desses elementos. A partir disso buscamos entender se a localização da escola em uma periferia da cidade interfere no processo de construção de sentidos da escola e da experiência dos estudantes. Desta forma, a pergunta que se coloca para o desenvolvimento desta dissertação é como os estudantes de uma escola pública periférica atribuem sentido às suas experiências neste ambiente.

Diante disso, temos como objeto um colégio situado na periferia da cidade, e como objetivo acessar quais os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à essa escola específica. Decorrente deste seguem-se os objetivos específicos, em que, primeiro, buscamos entender a relação da escola com o espaço urbano no qual está inserida, a partir da discussão sobre o que faz um colégio ser considerado de periferia. Em seguida, questionamos se essas considerações sobre o espaço urbano

interferem na dinâmica da escola, e por fim, se elas repercutem na experiência dos estudantes ali inseridos, a qual pretendemos acessar a partir da indagação de como esses atores atribuem sentido à escola.

Para tratar da experiência, recorreremos ao conceito proposto por François Dubet (1994), tendo em vista que para o teórico o indivíduo participa ativamente do processo de construção da sua própria experiência, sendo através dela, inclusive, que este se torna capaz de dar sentido às práticas sociais. Desta forma, argumentamos que os significados atribuídos à escola estão atrelados à própria experiência dos atores ali envolvidos, a qual, a nosso ver, trata-se de um processo de construção social no qual os indivíduos se engajam, ativa e reflexivamente. Nesse viés, a hipótese aqui defendida é que o espaço urbano aparece como um dos elementos de diferenciação dessa experiência.

Dito isso, esta dissertação se baseia, de modo geral, em pesquisa empírica realizada em um Colégio Estadual - C.E., no bairro do Uberaba, situado na periferia de Curitiba-PR, no período de abril a julho de 2018.⁴

Este trabalho foi dividido em sete capítulos considerando a introdução e as considerações finais. Assim, no segundo capítulo explicitamos o percurso percorrido durante o desenvolvimento de nossa problemática de pesquisa, momento em que são apresentadas as três condições práticas que delimitaram e contribuíram para o deslocamento do objeto de pesquisa das ocupações estudantis - nosso objeto inicial - para as experiências escolares dos estudantes. A primeira se refere à inclusão da dimensão do espaço urbano na temática das ocupações, e o efeito do território na valoração das relações sociais.

As outras duas condições decorrem da metodologia adotada, em que optamos pela análise qualitativa a partir da observação participante. Em decorrência disso, logo nos primeiros dias de trabalho de campo e inserção no ambiente dos colégios escolhidos foi a diversidade das dinâmicas escolares que se sobressaiu, o que despertou nosso interesse em quais fatores contribuem para a forma como cada um dos colégios se constitui e dos significados que são a eles atribuídos. Disso, inicia-se o deslocamento do objeto do movimento das ocupações para as dinâmicas escolares. A hipótese naquele momento pautava-se no questionamento de que para

⁴ Com inserção e acompanhamento de aulas a partir do dia 05.04.2018 até 13.07.2018, totalizando 16 aulas no período matutino; uma visita ao colégio na data de 15.08.2018 e retorno no início de dezembro.

entender os sentidos das ocupações escolares para os estudantes, era necessário entender as próprias escolas que tinham sido ocupadas.

Por fim, a terceira condição diz respeito ao período em que a inserção em campo foi realizada: quase um ano e meio depois da ocorrência das ocupações. Com isso, as dinâmicas observadas durante o período de campo já não eram as de uma escola antes das ocupações, nem de uma escola ocupada ou logo após o retorno às aulas. Estávamos observando, e participando, de outras dinâmicas escolares. A partir do interesse em estudar as dinâmicas e relações que estavam ocorrendo durante o período de trabalho de campo é que se impõe, por fim, a alteração do objeto de pesquisa.

O terceiro capítulo se refere ao percurso da pesquisa para a escolha da escola que por fim seria nosso objeto central de estudo, o qual se pautou em etapas quantitativas e qualitativas a partir do mapeando dos Colégios Estaduais que teriam sido ocupados em 2016, e considerações sobre as regiões da cidade, principalmente em razão do binômio centro/periferia. Este capítulo tem como objetivo explicitar o processo metodológico que desencadeou na definição do Colégio Estadual que seria objeto de análise desta pesquisa, assim como apresentar como a condição de periferia surge e molda nosso interesse em certas regiões e em certos colégios em detrimento de outros. Para tanto, discorreremos brevemente sobre como se constitui o desenvolvimento urbano de Curitiba, seguida de considerações específicas sobre a Regional do Cajuru e o bairro do Uberaba, regiões em que o Colégio objeto desta pesquisa está localizado.

No quarto capítulo estão às discussões teóricas que pautaram essa pesquisa, com a finalidade de justificar a relevância do espaço urbano nesta investigação. Assim, iniciamos o capítulo com discussões sobre a cidade a partir de autores clássicos como Engels, Simmel, a Escola de Chicago, seguida das críticas de Lefebvre e Castel. No tópico seguinte, propomos uma discussão sobre o processo de urbanização no Brasil. E por fim, discutimos o conceito de periferia a partir de um diálogo entre a antropologia e a sociologia, com a finalidade de justificá-lo como uma categoria sociológica de análise, para além das considerações sobre os problemas sociais que são recorrentemente associados a essa condição periférica.

Os dois últimos capítulos, quinto e o sexto, consistem numa proposta de interpretação de como as relações entre os estudantes se constituem neste Colégio Estadual específico. Com isso, primeiro apresentamos a instituição escolar e as

condições em que o trabalho de campo foi desenvolvido, para em seguida propor uma análise das relações ali estabelecidas, discorrendo sobre seus espaços e as interações entre os atores escolares. Nossa ênfase está, principalmente, na forma como os estudantes atribuem sentido à suas práticas escolares, por isso, pautados nossa análise nas relações estabelecidas entre eles dentro do colégio a partir das categorias de *paquera, brigas e conflitos, e a tecnologia*; e de como relações externas ao colégio adentram e se relacionam neste espaço a partir de considerações sobre *a família, a região do bairro e as vilas*.

Por fim, nas considerações finais, longe de uma análise rígida e fixa, propomos uma interpretação da experiência dos estudantes e do sentido da escola a partir da sociabilidade, em que se considera que a forma como os estudantes se relacionam e interagem entre si é mobilizada para atribuir sentido àquele espaço. Essas considerações são desenvolvidas com a finalidade de propor que a experiência dos estudantes na escola não é decorrente e determinada apenas pelo sistema institucional, ou pela constituição do indivíduo em relação à um único papel social como o de aluno, por exemplo. Nesse sentido, argumenta-se que uma série de elementos como a paquera, as brigas e os conflitos, a música que escutam, os estilos de vestir, os esportes e atividades que praticam, e outros elementos que integram a sociabilidade dos jovens são articulados e mobilizados por eles para atribuir sentidos às suas práticas sociais e experiências na escola. Isso porque consideramos que o modo como os estudantes constroem e estabelecem relações entre si se constitui como fator para atribuir sentidos às suas práticas sociais naquele ambiente e ao Colégio em si.

2 DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS À ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

2.1 A INSERÇÃO AO TEMA

Esta pesquisa teve como origem o desejo em estudar a mobilização estudantil que aconteceu em outubro de 2016, principalmente, no que se referia às motivações de engajamento que culminaram na ocupação de colégios estaduais em todo o Brasil. Entretanto, ao recair a ênfase da pesquisa sobre a escola e, especificamente as experiências dos estudantes neste ambiente, o objeto inicialmente pretendido – as ocupações estudantis – tem sua forma significativamente alterada, sendo este processo de deslocamento que será abordado neste capítulo, com a finalidade de explicitar o trajeto para a construção do nosso problema de pesquisa.

A magnitude da mobilização e o contexto político nacional foram, em um primeiro momento, o que instigaram o interesse em analisar a mobilização desses estudantes, por configurá-lo como o maior movimento de ocupações escolares do país desde 2015.⁵ Em 2016, a mobilização dos secundaristas iniciou no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba – PR, com a ocupação do Colégio Arnaldo Jansen, no dia 03 de outubro, e culminou na ocupação de 1.071⁶ instituições de ensino em todo o país (PACHECO, 2018), distribuídas em 22 estados. O Paraná foi o estado com o maior número de instituições ocupadas, chegando a mais de 850 ocupações. Naquele ano, a política brasileira já sinalizava para um contexto polarizado e conflituoso, com a instauração do processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff e na posse do até então vice-presidente

⁵ Em 2015, os estudantes secundaristas se mobilizaram contra a nova configuração organizacional proposta pelo governo de Alckmin, a qual previa o remanejamento compulsório de 311 mil estudantes e o fechamento de 93 escolas. Naquele momento, os estudantes ocuparam 200 escolas no estado de São Paulo e conseguiram derrubar o Secretário Estadual da Educação e suspender a medida, fato que motivou uma onda de ocupações em Minas Geras, Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santos, Paraná e Rio Grande Sul (FLACH e SCHLESENER, 2017).

⁶ Incluindo Institutos Federais, campi de Universidades Federais e Estaduais e Núcleos Regionais de Educação.

Michel Temer.⁷ Com a implementação, pelo governo de Temer, de um programa político e econômico bastante distinto do anterior, em que dentre as primeiras medidas governamentais estava o congelamento de investimento em setores como saúde, educação e cultura, a reforma do ensino médio, da Previdência Social e das leis trabalhistas. Em decorrência das quais sucessivas manifestações sociais emergem, dentre elas, o movimento das ocupações estudantis.

De forma geral, a mobilização secundarista surge como uma reação a promulgação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 241/16⁸ e da Medida Provisória – MP nº 746⁹ (PACHECO, 2018; BATISTA, 2014), as quais estabelecem, respectivamente, um teto para os investimentos públicos para os próximos 20 anos, dentre eles saúde e educação, com a justificativa de conter os gastos e amenizar a crise econômica do país; e a reformulação das diretrizes e estruturas do ensino médio brasileiro. Dentre as principais reivindicações estavam o repúdio e suspensão dessas medidas, em razão do caráter de urgência em que foram propostas, restringindo completamente o debate com a população e desconsiderando as discussões que estavam sendo realizadas desde 2014 nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE);¹⁰ e a necessidade em serem ouvidos, de terem suas demandas e opiniões enquanto jovens e estudantes contempladas nesse processo.

Diante disso, naquele momento inicial da pesquisa nosso objetivo era abordar se experiência de ocupar uma escola contribuía para a construção identitária dos estudantes secundaristas seja no âmbito individual, seja no coletivo. A questão que movia nossas indagações era “o que significava ocupar uma escola” para esses estudantes, com a pretensão de abordar a forma como essa experiência era construída e significada por eles. Nesse sentido, a hipótese construída considerava

⁷ Neste momento, dois grandes grupos se evidenciam na sociedade. De um lado, aqueles que defenderam e apoiaram o impedimento e o processo da Lava Jato, caracterizando a oposição conservadora e neoliberal⁷. De outro, os setores sociais que reconhecem o governo de Temer como um golpe institucional, em parceria com o Judiciário, ressaltando sua natureza autoritária e ilegítima (GOHN, 2017; BATISTA, 2014). No entanto, é importante frisar que é em 2013, com a repercussão das manifestações que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho, que essa configuração política polarizada entre setores progressistas e conservadores passa a se instaurar novamente no cenário brasileiro.

⁸ Com a aprovação no Senado Federal, a PEC passou a tramitar como PEC 55/16. Atualmente foi incorporada à legislação brasileira pela Emenda Constitucional 95/2016

⁹ Repercutiu na promulgação da Lei nº 13.415 de 16/02/2017, que propõe alterações na Lei de Diretrizes Bases e Educação Nacional – LDB, e na reformulação das Base Nacional Curricular Comum – BNCC com a publicação de novo documento normativo.

¹⁰ A CONAE foi importante para o estabelecimento de pautas e demandas que seriam incorporadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE.

que esses significados estavam atrelados ao espaço urbano em que a escola estivesse inserida, em que a localização em regiões consideradas como no centro ou na periferia poderiam ou não proporcionar aos estudantes experiências de ocupação distintas. Nossa ênfase, entretanto, sempre está direcionada a forma como os estudantes qualificam essas experiências.

Aos poucos, com a realização da observação participante, foram as próprias escolas que assumiram relevância central, principalmente, em razão do interesse nos sentidos que eram atribuídos àqueles espaços sociais escolares, e a forma como a experiência do estudante era significada e manejada por eles. Desta forma, não eram mais as ocupações estudantis que se configuravam como objeto dessa pesquisa, mas a escola em si. Da mesma forma, o problema da pesquisa não estava mais direcionado à forma de qualificação da experiência específica sobre a ocupação dos colégios, mas como a experiência cotidiana da escola era significada.

Com isso, essa pesquisa tem como objetivo geral entender quais os sentidos que são atribuídos à uma escola na periferia de Curitiba; e como objetivos específicos entender a relação da escola com o espaço urbano em que está inserida, se esses sentidos interferem na dinâmica escolar e na experiência dos estudantes. Diante disso, as perguntas que passam a nortear nossa pesquisa são as seguintes: o que faz uma escola ser considerada de centro ou de periferia? E como o estudante atribui sentido ao Colégio? Para abordar essas considerações partimos da hipótese que o espaço urbano exerce influência nos sentidos que a escola assume, mas com o interesse em entender como os estudantes articulam essas condições.

Dito isso, vale ressaltar que apesar da alteração do objeto central de pesquisa, o movimento das ocupações estudantis não deixa de integrá-la, constituindo-se, porém, como o pano de fundo desta investigação, pois foi a partir da pergunta sobre o que significava ocupar uma escola pública que o norte da pesquisa se desenvolveu, juntamente com a hipótese de que esses significados variavam de escola para escola, e de lugar para lugar. Por isso, neste capítulo, além de explicitar o percurso desenvolvido para a construção do problema de pesquisa, também pretendemos justificar porque, em nosso entendimento, discutir as ocupações escolares implicou no questionamento sobre o que é a escola e os significados que são atrelados à esse espaço social. Nesse sentido, abordaremos três condições da pesquisa que consideramos essenciais para esse desenvolvimento: a incorporação

do critério territorial na hipótese da pesquisa, a definição da escola como objeto de análise e a assumpção da experiência como problema, as quais serão tratadas detalhadamente no próximo tópico.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

2.2.1 O critério espacial como hipótese

Algumas condições práticas e específicas da pesquisa foram essenciais para o desenvolvimento da perspectiva de análise aqui proposta. Dentre elas, está a inserção no Grupo de Pesquisa Sociologia e Políticas Sociais¹¹ e a participações nas reuniões do Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional – PDUR,¹² os quais influenciaram na construção e direcionamento de nossa problemática ao trazerem o espaço urbano como condição e critério de diferenciação das realidades entre as escolas. Essas considerações foram importantes, pois repercutiram na preocupação em como se configurava a relação do colégio com o espaço urbano no qual está inserido.

Ainda quando a pesquisa estava direcionada às ocupações estudantis, a magnitude da mobilização no estado do Paraná, representando 80,67% das ocupações nacionais, e a abordagem do movimento de forma homogênea, em grande parte das mídias locais, instigava nosso interesse nas particularidades do movimento. Em relação à Curitiba, a cidade teve aproximadamente 53% de seus Colégios Estaduais ocupados, os quais estão espalhados em todas as regionais, o que reforçava a pergunta sobre a realidade das diversas escolas ocupadas e às motivações específicas dos estudantes de cada uma delas. É neste momento que o critério territorial passa a ser utilizado como parâmetro, e hipótese, de distinção dessas condições.

¹¹ Principalmente em razão da participação no projeto de extensão intitulado “Viver na Cidade: Avaliação e Intervenção em Áreas de Habitações Precárias em Curitiba”, o qual tem como objetivo geral estudar as formas do viver na cidade, tomando como referência empírica a situação de um conjunto de habitações precárias localizadas no Bolsão Audi-União, no bairro de Uberaba, em Curitiba, Paraná.

¹² Programa de extensão, também vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, e o qual também tem a questão urbana e a dimensão da cidade como perspectiva central, entretanto, buscando articular as discussões teóricas da área com práticas de pesquisa de campo e intervenção nas comunidades estudadas.

A intenção não era questionar a legitimidade ou unidade do movimento, mas sua homogeneidade. Pacheco (2018) insere as ocupações nos ciclos de protestos juvenis que tiveram início nas Jornadas de Junho em 2013, considerada a maior mobilização nacional desde as manifestações contra o mensalão (2005/2006),¹³ capaz, através de um processo de mobilização massiva e aparentemente espontâneo, de levar parcela expressiva da população jovem às ruas (BATISTA, 2014; PACHECO, 2018; SINGER, 2013). Há certo consenso em se reconhecer que a mobilização que decorreu nas ocupações escolares foi liderada e conduzida basicamente por secundaristas. Mesmo que estes tenham, de um lado, tido apoio e auxílio de outros grupos como os próprios professores dos colégios estaduais, estudantes e professores universitários, e movimentos sociais organizados e/ou coletivos políticos como o Levante Popular e a Antifa¹⁴. E de outro, tenham baseado suas ações no movimento estudantil chileno, conhecido como “Os Pingunos”.¹⁵ O protagonismo dos grupos juvenis aparece como uma das marcas na condução das ocupações, configurando, inclusive, em um dos elementos significativos do movimento.

O que nos importa nesta questão é evidenciar que a unidade do movimento não implica na generalização de seus integrantes, os ocupantes, nem na homogeneização da experiência de grupo. Aqui, com o termo experiência pretendemos abordar um processo de construção social que está atrelado às vivências dos estudantes, e as formas com as quais os próprios atores mobilizam uma reflexão sobre suas práticas e realidades cotidianas (DUBET, 1994), o que pode ou não repercutir em ações sociais racionais, conscientes e/ou críticas.

¹³ Essa situação se deve mais à magnitude e repercussão das mobilizações neste período do que da ausência de organização de protestos, manifestações e passeatas até então (AMARAL, 2006; BATISTA, 2014; GOHN, 2017; PACHECO, 2018; SINGER, 2013). Para Batista (2014), essas ponderações são relevantes justamente para não se cair no equívoco de desconsiderar o histórico de lutas pelos direitos sociais que existe no país, as quais também incluem movimentos de juventude e estudantil.

¹⁴ Os próprios ocupantes dos colégios em que realizados o trabalho de campo reconhecem a participação de grupos de apoio durante as ocupações.

¹⁵ Os secundaristas chilenos ficaram conhecidos por uma série de manifestações realizadas em 2006, em que reivindicavam uma educação gratuita e de qualidade. Em anos seguintes, estudantes universitários deram continuidade ao movimento. Na ocasião, diversas universidades foram ocupadas, repercutindo, inclusive, na organização de uma cartilha sobre “como ocupar um colégio”, a qual circulou nas ocupações brasileiras inspirando e orientando os secundaristas (PACHECO, 2018).

Na sociologia, o debate sobre a multiplicidade de formas em que é possível vivenciar a juventude, condição que abarca os estudantes de ensino médio regular, já está bastante consolidado (ABRAMO, 1997; BOURDIEU, 1983; CARRANO e SPOSITO, 2003; NOVAES, 2009; SALLAS e BEGA, 2006), sendo defendida a abordagem dessa fase da vida em termos de “juventudes”, no plural (CASTRO, 2009; ABRAMO, 1997). A finalidade é justamente evidenciar que a suposta unidade atribuída a eles acaba por subsumir em um mesmo conceito “universos sociais que praticamente nada tem em comum” (BOURDIEU, 1983). Isso porque se reconhece que a noção de juventude trata-se de uma construção sócio-histórica, em que se considera que as divisões entre idades são arbitrárias e as características atribuídas a cada período da vida são marcadas por processos históricos e culturais. De forma que as condições e implicações em “ser jovem” variam em cada tempo e lugar (BOURDIEU, 1983; NOVAES, 2009; SALLAS e BEGA, 2006; LEVI e SCHMITT, 1996; PEREIRA, 2010).

Não que os jovens não possam compartilhar características e demandas comuns, mas considerá-los como grupo dotado de características que o definem como categoria auto-explicativa (CASTRO, 2009), não é suficiente para dar conta da diversidade que o termo abarca. Além de invisibilizar que os jovens vivem em condições heterogêneas marcadas por desigualdades em termos de renda, classe, gênero, etnia,...de forma interligada (BOURDIEU, 1983). Nessa discussão, Carles Feixa (2006 [1998], 2018) ressalta a importância de considerar o olhar sobre essa categoria por outras e distintas variáveis como o território, a etnicidade e o estilo, buscando entender as potencialidades que o termo e essas vivências abarcam, para além das classes sociais e da questão geracional. Isso porque esses outros fatores também constroem essa condição particular de ser jovem. É nesse sentido que propõe a discussão a partir do conceito de culturas juvenis, com a finalidade de se referir aos grupos jovens, e as maneiras em que essa experiência específica é expressa socialmente, sem se restringir às condições atribuídas a partir das

instituições adultas¹⁶ e decorrentes da marginalização social, como a tradição sociológica abarca.¹⁷

Desta forma, diferente de períodos anteriores, as fronteiras de pertencimento aos distintos grupos juvenis são mais fluídas, com isso “as passagens de um tipo de grupo para outro e as participações simultâneas fazem parte da trajetória de jovens brasileiros” (NOVAES, 2009, p. 15). Novaes (2009) explica que essa compreensão diversifica tanto os grupos juvenis, quanto as possibilidades de ação coletiva, complexificando as experiências decorrentes dessas condições.

O que pretendemos pontuar com essa discussão é a diversidade de formas que os jovens, enquanto estudantes do ensino médio regular, podem experimentar a escola cotidiana. A inserção nos grupos “Viver na Cidade” e PDUR é definidora, pois é a partir das indagações, sugestões e provocações do grupo sobre o efeito que o território¹⁸ exerceria em cada uma das escolas e, principalmente, na experiência dos estudantes, que a cidade e o espaço urbano surgem.

Com isso, a cidade não se restringe nem a um pano de fundo do movimento das ocupações, nem a mera localidade em que as escolas estavam, e aparece como espaço social com potencial de diferenciação dessas escolas e das experiências de desses jovens. Ou seja, é reconhecida como espaço dotado de carga valorativa a partir das relações sociais que a constituem. Aqui, vale relembrar as considerações de Santos (2005, 2007) de que até mesmo o espaço geográfico é uma instância do social, por ser reconhecido pelo autor como uma condição dinâmica, submetidas e resultantes de processos históricos. Decorrente disso, a pergunta que surge se volta para as regiões em que as escolas estavam situadas,

¹⁶ Isso porque as interpretações e condições sobre o período da juventude e as formas possíveis de vivenciá-la são estabelecidas em contraposição à infância e à vida adultas, ou seja, é estabelecida de forma relacional à outras categorias de idade, o que também atribui a ela um caráter geracional.

¹⁷ Isso porque os estudos sobre juventude, recorrentemente, abordam a temática a partir da ótica do controle social ao invés de colocados como categoria analítica autônoma. A Escola de Chicago, preocupada com os estudos sobre o crescimento urbano e o impacto desses sobre a população, tratou da juventude a partir do surgimento dos comportamentos anormais ou desviantes, sendo responsável por grande parte da atribuição dessa condição aos jovens. Isso porque, apesar de reconhecer a existência de uma subcultura juvenil, entendia que esta estava imbricada na noção de desvio, eis que vista como disfunção do processo de socialização (SALLAS e BEGA, 2006).

¹⁸ Vale esclarecer, neste primeiro momento, que a concepção de território surge como referência ao efeito-território, ou seja, remete às inter-relações entre as características dos espaços, tais como infraestrutura urbana, vizinhança, oferta de serviços, e as características dos grupos sociais, como perfil do grupo e a natureza das suas interações internas e externas, buscando entender em que medida as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço sofrem influência recíproca (ANDRADE e SILVEIRA, 2013).

para além do fato de estarem ‘na borda da cidade’ ou no centro, o que faz um colégio ser ‘da periferia’ ou ‘de centro’? Quais elementos dessas regiões são importantes na construção dos significados sobre os espaços urbanos?

Nesse sentido, a questão era se as ocupações estudantis que ocorreram nos colégios situados no centro da cidade – e suas motivações – eram as mesmas das que ocorreram nas periferias, e quais vivências essas condições poderiam ou não proporcionar aos estudantes envolvidos. A princípio é a dualidade centro-periferia que norteia nossas inquietações, mas já implicando na necessidade de discussão sobre condições espaciais que não se restringissem ao binômio, já que este não daria conta da complexidade do desenvolvimento urbano das cidades (DURHAM, 2004 [1986]; FRÚGOLI, 2005; CALDEIRA, 2011). Assim, a hipótese deste trabalho é que a localização das escolas no espaço urbano é um dos fatores que molda as experiências individuais e de grupos, repercutindo, inclusive, na interpretação e atribuição de significados à realidade das escolas e dos próprios sujeitos ali inseridos. Ou seja, além da ação do indivíduo, o espaço em que a escola está situada também importa, sobretudo porque a noção de espaço não se restringe ao substrato material, mas abarca a dimensão dos valores, sentidos e significados atribuídos ao local (SANTOS, 2006).

Sobre o espaço, Lefebvre (1993) esclarece que este não se refere nem a algo natural, o espaço físico da natureza, nem a algo com sentido genérico e universal, mas sim um espaço socialmente construído (HAESBAERT, 2007; LEFEBVRE, 1993; FERNANDES, 2013). As concepções de espaço só podem ser entendidas, em sua visão, como decorrentes das práticas sociais, assim como as concepções de tempo, ressaltando, disso, a importância em se romper com a compreensão de que o espaço existiria por si mesmo, como totalidade. Para ele, nem o tempo, nem o espaço possuem status anterior à sociedade, sendo sempre resultado e precondição da produção desta. Por isso, enfatiza o processo de produção do espaço, reconhecendo que ele é atado à realidade social (LEFEBVRE, 1993).

Lefebvre (1993) apesar de não fazer referência direta ao território e usar sempre o conceito de espaço, esse espaço não se trata de algo natural ou de sentido genérico, mas sim um espaço-processo, a qual pode ser entendida como um “espaço feito território”, como aponta Fernandes (2013, p.58). Assim, o espaço social torna-se um espaço de disputas e poder, na concepção de Lefebvre, diante

dos processos de apropriação e dominação, os quais iniciam pela apropriação da natureza em si até a dominação a partir dos sistemas de produção da sociedade moderna (LEFEBVRE, 2013 [1993]).

Desta forma, o espaço é antes de tudo um espaço social, entretanto, este não se confunde com os conceitos de território. Autores como Lefebvre (2013 [1993]) e Raffestin (1993), apesar das particularidades de cada obra, concordam que o território seria o espaço apropriado por um ator, ou por um modo de produção, definido e delimitado por relações de poder, sendo sempre o produto da intervenção dos atores sociais sobre determinada parcela do espaço geográfico e social. Nas palavras Raffestin (1993):

[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

De modo geral, quando tratamos a cidade enquanto espaço social tem-se a pretensão de referenciar a essas condições, em que as concepções sobre as regiões e suas localidades sofrem influência das dinâmicas sociais que estão ali inseridas (SCHMID, 2012; LEFEBVRE, 2013[1993]). Mas mais do que isso, considerando-a como espaço de potenciais disputas, pautadas em relações de poder, justamente em razão dos sentidos que os espaços urbanos ao serem tratados como periferia, centro, quebrada, vila, e outros podem assumir. É nesse sentido, que mais do que um espaço social, propomos aqui um olhar sobre a cidade a partir dos territórios que a compõe.

Por isso, a forma como a experiência dos estudantes é construída e significada em razão de uma localização específica é colocada em questão. Essa ênfase aparece como aspecto importante nesta discussão, com a preocupação em situá-las em relação à realidade de Curitiba. Com isso, buscava-se entender quais as implicações dessa distribuição que, em um primeiro momento, utilizava-se de condições aparentemente geográficas – centro/periferia –, para evidenciar a carga valorativa das dinâmicas sociais que estavam inseridas nessas condições – o que significa este centro e esta periferia. Por isso, o interesse em olhar para a escola a partir da perspectiva do efeito do território (ANDRADE e SILVEIRA, 2013), buscando evidenciar as relações e interações sociais que nela ocorre, e como essas

interações interferem nas interpretações sobre a experiência social dos atores envolvidos, em nosso caso, os estudantes.

2.2.2 A escola como objeto

As alterações na perspectiva de análise tornam-se relevantes e decisivas em razão da hipótese de que a realidade das ocupações estudantis, a compreensão das motivações e de seus significados para os estudantes, estava atrelada à própria realidade escolar. Essas considerações surge tendo em vista que mesmo os comentários e narrativas dos estudantes sobre as ocupações traziam de fundo interpretações sobre suas escolas. Ou seja, não se falava das ocupações sem falar da própria escola, sobre quem da direção, coordenação pedagógica e corpo docente teria apoiado, sobre a limpeza das carteiras e cadeiras que estavam sujas e rabiscadas, sobre as oficinas em roda tão diferentes da sala de aula, sobre o apoio ou falta de apoio da comunidade ao redor, sobre o direito ou a injustiça na paralisação das aulas pouco antes do vestibular, sobre a ausência de unidade no próprio corpo discente que concordava e também discordava das ocupações, sobre o Grêmio Estudantil que poderia ser mobilizado ou não, sobre o que acontecia naquele espaço e entre os sujeitos que ali se relacionavam, e a forma como isso acontecia. Essas questões nos faziam indagar quanto o movimento estava atrelado ao que cada uma dessas escolas representava para os seus respectivos estudantes, o que se entendia sobre a escola e o que se esperava dela.

Além disso, também eram os próprios estudantes que traziam diversas interpretações sobre os acontecimentos durante o período das ocupações, em que não era o movimento que parecia qualificá-las, mas a realidade dos colégios anterior as ocupações, e muitas vezes, as diferenças entre eles. Exemplo disso são os relatos recorrentes que surge entre os estudantes de um Colégio do b. Cidade Industrial-CIC sobre terem sido o último a desocupar, pois a polícia estava com medo de entrar na vila em que está localizado. Uma dessas ocasiões ocorreu em sala de aula, após a professora de sociologia, sabendo da temática da pesquisa, instigar o debate sobre as ocupações, momento em que dois estudantes específicos se manifestam e um deles traz orgulhoso o comentário sobre a desocupação. É neste momento, que reclama em tom de deboche que, diferente do que aconteceu no Colégio Estadual do Paraná – CEP, em que os estudantes teriam sido retirados

por Juiz e Oficiais de Justiça, ali foram os policiais que vieram. O clima da aula era de descontração, assim como o comentário do aluno, que apesar de reclamar parecia tirar sarro desta situação e, principalmente, debochar das facilidades que outras ocupações e colégios teriam tido. Condição que estaria muito mais atrelada às peculiaridades de cada colégio e a um imaginário social¹⁹ decorrente disso, do que de uma interpretação homogênea do movimento das ocupações em si. O termo imaginário social é usado aqui para referir-se ao modo habitual como as pessoas ‘imaginam’ sua realidade social que, por ser partilhado entre grupos, possibilita e confere legitimidade a práticas comuns. Assim, o termo abarca mais do que um conjunto de ideais, pois implica em normatizações construídas e construtoras por esses imaginários (TAYLOR, 2010).

A mesma temática e tom de deboche surgem novamente em conversa com ex-aluno e ocupante, o qual brinca que no dia em que houve a desocupação, ao subir a rua para chegar ao colégio viu tanta viatura policial que teve até a impressão de que iriam tirar bandidos lá de dentro. Em seguida, acrescenta, ainda em tom descontraído, mas constrangido: *até parece que tem bandido lá dentro*.²⁰

Essas qualificações sobre o lugar em que a escola está inserida e sobre os estudantes enquanto bandidos, não são decorrente direta e exclusivamente do movimento das ocupação, mas do que a ocupação *naquele* colégio específico com a atuação *daqueles* estudantes específicos poderia significar. É nesse sentido que nosso interesse passa a ser direcionado para o que faz com que essas qualificações e interpretações distintas emergjam.

O que nos pretendemos demonstrar com isso é que as ocupações, além das pautas contra a reforma do sistema de ensino que unificavam o movimento, estavam atreladas à própria realidade escolar, a qual não pode ser entendida a partir de uma suposta unidade entre as instituições de ensino público. Isso porque uma série de significados são atribuídos aos colégios antes mesmo do período das ocupações, mas que se estendem a esse acontecimento. Mas mais que isso, os próprios atores

¹⁹ O termo imaginário social é usado aqui para referir-se ao modo habitual como as pessoas ‘imaginam’ sua realidade social que, por ser partilhado entre grupos, possibilita e confere legitimidade a práticas comuns. Assim, o termo abarca mais do que um conjunto de ideais, pois implica em normatizações construídas e construtoras por esses imaginários. (TAYLOR, 2010)

²⁰ Trecho de uma conversa informal com o ex-aluno, ocupante e morador da Vila, após o fim do turno de aulas.

mobilizam essas condições sobre os seus colégios para atribuir sentidos às suas experiências.

Curiosamente, um dos colégios que se configurou como alvo reconhecido de ataques, tentativas de desocupação e abordagens policiais traz uma narrativa interessante sobre a violência durante esse período. Um ex-ocupante, logo após discorrer sobre todas as tensões e agressões vivenciadas no período de ocupação, exaltando o quão doloroso e sofrido foi permanecer ali, física e mentalmente, é categórico ao afirmar que, apesar de todos os conflitos, a polícia não teria em nenhum momento tentado entrar no colégio para agredir os estudantes, mesmo que tenha sido presença recorrente nos arredores. Fato que, segundo ele, teria acontecido nos colégios da periferia, justificando que isso só não aconteceu ali, porque *“como era um colégio de centro, e eles [a polícia] não sabiam se quem eles iam bater era mais um jovem de baixa renda ou filho de advogado, aí eles abaixaram a bola”*.²¹ A fala do aluno ao mesmo tempo em que reconhece toda a violência envolvida no processo de ocupação do seu próprio colégio, parece distanciá-la de outra violência, aquela que acontece em outros tipos de colégios. É sobre essas formas de significar que está nosso interesse nesta pesquisa.

Apesar dos estudantes nos dois colégios terem vivido realidades de intervenção policial, essas ações são interpretadas por cada um dos grupos de maneiras distintas, com significados bastante diferentes, o que repercute na qualificação desses estudantes ora na dualidade de *“baixa renda”* ou *“filho de advogado”*, ora são equiparados à *“bandidos”*. A contraposição das duas narrativas sobre as situações de agressão e violência vividas em um contexto de ocupação estudantil, não apresenta apenas duas formas de interpretar esses acontecimentos, mas evidencia, sobretudo, que essas interpretações e qualificações são constituídas de cargas valorativas.

Essas situações servem, e aparecem neste momento do texto com a pretensão de enfatizar que cada uma das escolas aparece dotada de sentidos distintos pelos atores sociais que ali se relacionavam, e em razão disso. Poker (2016), em referência à Weber, esclarece que os sujeitos vinculam suas ações a sentidos subjetivos, em que esse âmbito da conduta se configura a partir da

²¹ Trecho de entrevista semi-estruturada com aluno e ocupante de um dos colégios em que realizamos trabalho de campo.

possibilidade do contexto do ator, combinada com a forma como o ator interpreta seu próprio contexto. Ou seja, há uma dimensão subjetiva que constitui as ações dos indivíduos, a qual dota de sentido à ação social. A relevância dessas indagações para a continuidade da pesquisa foi crucial, tendo em vista que direcionaram nosso olhar para a escola e para a experiência dos estudantes neste ambiente, como as práticas dos estudantes no interior da escola são dotadas de sentidos por eles mesmos.

Conjuntamente a isso, a opção pela observação participante como metodologia de pesquisa e o início desta observação em mais de um colégio proporcionou o encontro com realidades escolares diferentes e o entendimento de que cada escola configurava a realização de um trabalho de campo também distinto. Aos poucos, essa compreensão repercutiu na redução progressiva das escolas em que a observação estava sendo feita, até a restrição à análise etnográfica à um Colégio, o situado no b. Uberaba.

A importância disso está na ênfase de que cada escola, apesar de terem a mesma base institucional e legislativa, pois são escolas públicas da rede estadual, que são organizadas e regidas pela LDB²² e a BNCC,²³ por exemplo, apresenta especificidades e possivelmente proporcionaria experiências distintas aos estudantes. O que tornava a realização de campo em várias escolas simultaneamente um trabalho bastante exaustivo e complexo para o período de tempo disponível para o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, mesmo com a inviabilidade em se terminar o trabalho iniciado em todas as escolas, foi esse confronto inicial com particularidades delas que despertou o questionamento sobre o quanto essas condições distintas repercutiram na experiência dos estudantes. Não estávamos nos referindo apenas a localização mas, sobretudo, sobre as formas de relações e práticas sociais inerentes a cada uma das escolas.

Há certo imaginário social (TAYLOR, 2010) consolidado sobre como se configuram as estruturas, práticas e relações no interior do ambiente escolar. Condições que possivelmente remetem ao modelo de escola republicana, como uma

²² Constitui-se em uma série de ordenamentos que organizam e regem as estruturas administrativas e burocráticas da educação nacional, a partir da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

²³ A BNCC é um documento com caráter normativo, o qual define os conteúdos programáticos e de aprendizagem essenciais, assim como etapas e modalidades de ensino da educação básica nacional. O documento pode ser consultado através do seguinte link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.

instituição “que possui, em sua dinâmica, uma rotina pautada sobre princípios pragmáticos de uniformidade e padronização” (CIPINIUK, 2014, p. 86). O que implica na inserção do ambiente escolar, no caso das instituições brasileiras, em espaços rígidos, submetidos a condições padronizadas de tempo e espaço, em que a dinâmica escolar é pautada em horários rigorosamente seguidos. Ainda, os comportamentos, relações e funções atribuídas a cada sujeito e aos espaços escolares são previamente definidos, sendo exigido o respeito a isso.

A própria condução das aulas, por exemplo, segue uma série de preceitos rígidos (CIPINIUK, 2014) e, de certa forma, idealizados, em que os estudantes, logo após o soar do sinal, entram em sala organizadamente, e vão, de pronto, em direção às suas carteiras previamente definidas e dispostas em fileiras uma atrás da outra. As conversas e movimentos corporais são comedidos e contidos assim que os estudantes chegam até elas, onde, interessados nos conteúdos que serão transmitidos pelo professor, permanecem atentos. O professor está em frente à lousa, que ao decorrer da aula vai sendo carregada de informações em razão do debate dos temas. Há pequenas alterações aceitas a depender da didática adotada, podendo variar entre a permissão aos estudantes para conversarem brevemente enquanto o professor escreve no quadro um pré-ordenamento dos conteúdos que serão trabalhados, ou a necessidade em manter o silêncio assim que o professor, enquanto autoridade, entra em sala. Apesar do estereótipo excessivo, não é difícil de imaginar que este seja o ambiente esperado e descrito pela maioria das pessoas como uma sala de aula tradicional, também é evidente que está não representa de forma fidedigna nenhuma das salas de aulas acompanhadas, mesmo que em alguns colégios a representação deste ideal pareça ser mais exigida que em outros.

Pereira (2016) define a escola como uma instituição constituída tanto por estruturas globais quanto estruturas locais, em que as primeiras fariam referências aos dispositivos educacionais ou disciplinares utilizados na formação ou conformação dos sujeitos, em referência ao conceito de poder disciplinar de Foucault; e as segundas tratariam especificamente dos modos pelos quais as escolas se configuram a partir da realidade das localidades em que estão inseridas.

Para nós, a inserção em campo nos proporcionou a oportunidade de nos questionarmos sobre as possibilidades de articulação dessas estruturas escolares em razão do espaço urbano em que a escola está inserida. Não que cada escola se apresentasse de forma absolutamente diferente, mas eram justamente as

especificidades, que direcionava nosso interesse para as possibilidades da experiência dos estudantes na escola. Entretanto, antes de nos preocuparmos com as experiências dos atores ali inseridos, era a própria instituição que despertava nossa atenção, principalmente sobre os sentidos que poderiam ou não ser atribuídos a cada uma delas. Isso decorre tanto em razão das condições de acesso a cada uma, em que documentos e posturas diferentes foram exigidos, como veremos no próximo capítulo, quanto diante dos comentários de professores e estudantes qualificando as escolas uma em relação às outras.

Não era raro ouvir hierarquizações entre as escolas da cidade, inclusive entre as que realizávamos campo. Como aconteceu em uma delas, em que durante uma conversa sobre a realização da pesquisa, o prof. substituto de matemática, após tomar conhecimento sobre as outras escolas estudadas, atribui a uma delas a condição de “*outra realidade*”, pois lá seria “*outra coisa*” comparada com a escola em que estávamos. Boa parte dessas afirmações vinha seguida de referências sobre a estrutura de mídias disponibilizadas nas salas de aula, como os televisores com tela plana, o acesso Bluetooth e a rede de Wi-Fi, condições que, na perspectiva do professor, não eram encontradas na maioria dos colégios públicos. Em razão do nosso interesse de pesquisa, questionávamos que condições, além do acesso às mídias e tecnologias, pautavam as comparações entre os colégios da cidade e o reconhecimento de alguns colégios enquanto referência. Desta forma, naquele momento, passamos a considerar que cada colégio se constitui a partir de dinâmicas próprias, que interferem nas relações ali estabelecidas.

Com isso, pretendíamos demonstrar que durante o período de trabalho de campo nos colégios, era a própria condição da escola que passa a deter nosso interesse de pesquisa, diante dos significados incutidos nas relações nesse ambiente, justamente por assumirmos que as ações humanas são dotadas de sentido (WEBER, 2006). Por isso, ao direcionar o olhar para a própria escola, interpretar os sentidos que os próprios atores atribuem a ela parece tão importante.

2.2.3 A experiência como problema

Com a ênfase direcionada à escola, outras questões surgem durante o campo, principalmente sobre os acontecimentos cotidianos deste ambiente, e a forma como as relações eram ali estabelecidas. A partir desse interesse nos

deparamos com a terceira condição de pesquisa que foi importante para a definição, e deslocamento, de nossa problemática central: a distância temporal entre a escola ocupada em 2016 e a escola observada em 2018.

A primeira ocupação aconteceu no C. E. Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhás, Região Metropolitana de Curitiba, na data de 03 de outubro de 2016. Os colégios permaneceram ocupados, de modo geral, durante o mês seguinte, até início de novembro. Em Curitiba, a última desocupação aconteceu no C. E. Rodolpho Zaninelli, localizado no bairro da Cidade Industrial, na data 09 de novembro.²⁴ De modo que o campo, iniciado em março de 2018, já nos apresentava um ambiente escolar um ano e quatro meses de distância do ocupado em 2016. Com isso, a escola que estava sendo analisada a partir de observação participante já não era nem a que existia anteriormente às ocupações, nem a que teria sido ocupada, mas a escola em um momento posterior a mobilização.

Neste momento, inclusive, boa parte dos estudantes, tanto que participaram como ocupantes e apoiadores quanto daqueles que discordaram ou se mantiveram indiferentes, já não estavam mais partilhando daquele cotidiano escolar. Isso porque as mobilizações, nas três escolas que acompanhamos por mais tempo, foram reconhecidamente organizadas pelos estudantes dos 3º anos do ensino médio, tendo pouca aderência dos que estavam no primeiro ano, segundo os próprios estudantes que frequentavam o colégio à época do trabalho de campo. Os matriculados no ensino fundamental praticamente não participaram na organização do movimento, sendo mencionados raramente como visitantes. Desta forma, no semestre em que fomos ao campo, em 2018, os estudantes do primeiro ano à época das ocupações estavam frequentando o terceiro ano, constituindo-se no grupo que, hipoteticamente, teria maior proximidade com o período das ocupações no colégio. De qualquer forma, a maioria massiva daqueles que teria participado ativamente do movimento como ocupantes – que eram os sujeitos de nosso interesse até então – já tinham saído do ambiente escolar naquele mesmo ano.

Essa condição é um pouco alterada no único colégio com cursos técnicos com duração de 04 anos, em que alguns estudantes do curso de administração que teriam acompanhado a ocupação mais de perto, por estarem à época no 2ºano,

²⁴ Informação retirada de matéria publicada no Jornal eletrônico G1 da Globo, na seção Paraná TV – RPC, através do link: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/11/curitiba-tem-liberada-ultima-escola-ocupada-por-estudantes-diz-justica.html>, acesso em 23/01/2019.

estariam terminando o último ano do técnico. Ainda, segundo relato dos professores de sociologia que acompanhamos, em razão das tensões e discordância sobre a mobilização, até mesmo alguns colegas teriam sido remanejados, compulsória ou espontaneamente, para outros colégios. Esse foi o caso de uma das professoras com quem conversamos, em que por atuar através do Processo Seletivo Simplificado – PSS²⁵ e não constituir o quadro fixo de professores do colégio em que atuava na época das ocupações, teve que buscar aulas em outras regionais. É a própria docente que atribui a mudança de colégio às tensões ocorridas com as coordenações em razão do apoio e participação no movimento.

Os comentários sobre as ocupações escolares surgiam, aparentemente, apenas quando provocados diretamente ou indiretamente sugestionados. Não eram inexistentes, porém eram raros os momentos em que os próprios estudantes ou professores, traziam comentários sobre a temática à tona, sendo, na maioria dos casos os segundos, e especialmente àqueles que sabiam da relevância do tema para a pesquisa, que demonstravam maior interesse e entusiasmo em contar sobre as ocupações sem que alguma pergunta fosse feita sobre isso, ou instigar outros professores e até mesmo os estudantes. Muitas vezes essa condição aconteceu, pois os professores nos apresentavam aquelas pessoas que consideravam relevantes para conversar sobre o movimento. Desses praticamente todos eram a favor ou minimamente simpatizavam com o movimento, professores e estudantes. Nesses momentos, inclusive, a referência a um esquecimento forçado aparecia frequentemente, no sentido de que a direção dos colégios e até mesmo os professores contrários, no período pós-ocupação, atuaram de forma a inibir e proibir as discussões sobre a mobilização. O que teria sido feito tanto de forma expressa, em que comentários e referências acerca do movimento eram reprovados, quanto estavam implícitas através de perseguições aos secundaristas e professores que se envolveram as ocupações.

²⁵ Este processo seletivo é realizado pela Secretária de Estado da Educação – SEED para a contratação temporária de professores, pedagogos, interprete de libras, serviços gerais e técnicos administrativos. A contratação é realizada por Regime Especial, em que o termo final já está definido. Com isso, o contratado não é servidor público tal quais aqueles que realizaram e foram aprovados em concurso, até porque este processo seletivo simplificado não exige a realização de provas, apenas a comprovação de titulação adequada para o cargo em que a inscrição foi realizada. Informações retiradas do site da SEED: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/02.pdf>

O tom de medo e rancor não aparece em todos os colégios da mesma maneira e intensidade, e nem entre os professores e estudantes. Entre os professores, alguns se mostram apenas indignados pela forma como os estudantes que ocupavam foram tratados, outros reforçam o quanto se preocupavam com eles, por isso, faziam questão de passar no colégio para ajudar com mantimentos e verificar se todos estavam bem, mas esses reforçam que tentavam não se envolver muito para não tirar a visibilidade dos jovens. É apenas em um dos colégios que a temática sempre aparece cercada de tensões, desafetos e medo, em que até mesmo os estudantes abordam o período de forma preocupada e receosa, surgindo até mesmo a narrativa de que o grêmio teria sido boicotado e sua atuação restrita, justamente por ter fomentado as ocupações, reforçando o tom conflituoso sobre o colégio.

Durante a permanência nos colégios, boa parte das informações sobre as ocupações eram obtidas através dos professores de sociologia que acompanhávamos as aulas. E de perguntas diretas feitas aos estudantes, entretanto, vale ressaltar que muitas vezes eles não mostravam interesse pela temática, tanto porque nossos questionamentos passavam quase despercebidos, quanto das respostas de que não teriam nem ido para a escola naquele período. Assim, os relatos sobre as ocupações surgem a partir dos estudantes que, apesar de nem sempre se considerarem ocupantes, diziam ter frequentado a ocupação e que teriam apoiado o movimento ou tinham interesse em falar sobre o período posterior, o que remete a narrativas embasadas em memórias sobre aquele momento. Para Halbwachs (1990) a memória é a imagem partilhada do passado, se constituindo como um fenômeno iminentemente coletivo. Dentro dessa concepção a memória teria a função de promover um laço entre os membros de um grupo com base no passado coletivo, por isso, segundo Peralta (2007, p.06), o autor considera “que a memória coletiva é o locus de ancoragem da identidade do grupo, assegurando a sua continuidade no tempo e no espaço”.

Superficialmente, já que não nos debruçamos exaustivamente sobre essa questão, parecia que não havia um consenso sobre o que as ocupações representavam para os grupos de estudantes, professores e coordenações que permaneciam nos colégios, tendo em vista que ao mesmo tempo em que essas narrativas dos simpatizantes do movimento apareciam, muitos estudantes e professores se mostravam indiferentes. Isso porque era comum aqueles que não se

reconhecem como ocupantes ou participantes menosprezarem ou ignorarem o movimento, ao darem de ombros, não darem continuidade ao assunto ou simplesmente responderem que sabiam que tinha *'rolado algo assim mesmo'*, sem trazer maiores comentários sobre isso.

Não que a relevância das ocupações tivesse desaparecido ou sua problemática estivesse exaurida, pelo contrário a discussão sobre a memória desse movimento dentro da instituição se impõe frequentemente, entretanto, pouco a pouco, a anacronia entre a realidade escolar observada que não tinha relação direta com as ocupações e o interesse da pesquisa inicial iam moldando e fazendo emergir outro objeto de análise. Assim, muito menos pelo esgotamento da problemática das ocupações (e das possibilidades em abordá-la), do que pelo envolvimento do pesquisador, nesta etapa do trabalho, com a realidade que se apresentava é que se deu a mudança desta investigação.

Das diferenças entre as escolas e da opção pela observação participante, optamos em buscar interpretações sobre os sentidos que experiência na escola naquele momento do campo assume na concepção desses estudantes. Com isso, nosso interesse na motivação dos estudantes sobre o movimento das ocupações é deslocado para a própria escola, como este espaço é vivenciado e significado pelos estudantes, em termos de experiência.

Dubet (1994) substitui o conceito de ação social pelo de experiência, visando se contrapor às teorias sociológicas clássicas que tratavam do indivíduo a partir dos processos de integração ou reprodução social, considerando-o apenas como produto das estruturas sociais. Em suas palavras, “a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo não parece mais aceitável”²⁶ (Dubet, 1994, p.74). Com isso, não pensa o indivíduo apenas como sujeito preso às estruturas e a um papel social, mas em termos de agência. Nesta perspectiva, a identidade dos indivíduos não é constituída em razão de uma única categoria como o trabalho ou a classe social, mas a partir de um processo reflexivo sobre sua

²⁶ O autor parte da discussão sobre a decomposição do modelo clássico de análise, ou seja, sua análise se inicia a partir da constatação de uma mudança na concepção clássica de sociedade e indivíduo. Atribui ao pensamento clássico a concepção de sociedade enquanto noção central, onde o Estado-Nação assumi a representação desse sistema integrado. Os indivíduos, por outro lado, internalizam os valores e funções desse sistema, pautado na divisão do trabalho social. É nesse sentido que a categoria do trabalho se constitui como centro do papel social desse sujeito integrado, condição que é contestada por Dubet ao compreender o sujeito como ator, dotado de capacidade ativa e reflexiva (DUBET, 1994; WAUTIER, 2003)

participação no sistema social, de forma que o indivíduo participa dos processos de construção de sua própria experiência social. Por isso, usa atores sociais ao invés de sujeitos, e experiência ao invés de ação, argumentando que a identidade dos indivíduos, e a experiência social, decorrem da articulação de várias lógicas de ação (DUBET, 1994). Apesar de não nós adentrarmos detalhadamente nas lógicas de ação articuladas pelos estudantes na escola, essas considerações são importantes justamente diante do nosso interesse em discutir como os jovens interpretam e significam as vivências em uma instituição de ensino pública dotando-as de sentido.

Por isso, optamos por recuar na investigação sobre as ocupações para, ao invés de analisar o que motivou os estudantes a ocuparem suas escolas e como eles significaram essa experiência, nos detemos em buscar interpretações sobre os sentidos que a própria escola naquele momento do campo assume na concepção desses estudantes.

2.3 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Desde o início da investigação optamos pela realização de uma pesquisa com base empírica pautada na observação participante. A escolha desse método de pesquisa implica na assumpção da pesquisa de base qualitativa para a obtenção de dados e desenvolvimento desta investigação, o que é feito através da inserção na realidade que pretende ser estudada (FOOT-WHITE, 1975, p. 81), no nosso caso, um Colégio Estadual no bairro do Uberaba, em Curitiba.

Desta forma, o pesquisador busca se inserir nas relações cotidianas referente ao seu objeto, a partir das quais é feita a aproximação com a realidade da pesquisa, realizadas observações e conversas com os atores ali envolvidos. De forma que como o próprio nome sugere este método implica que o pesquisador participe da vida social a qual se põe a observar, propõe a vivência da situação da pesquisa (MALINOWSKI, 1975, p. 55; DURHAM, 1978).

Ao tratar do alcance do método da observação participante, Malinowski (1975) discorre sobre a importância e desafio em abarcar o que ele denomina como os *imponderáveis da vida real*, ou seja, os fenômenos que nem sempre são passíveis a registros por documentos quantitativos e perguntas diretas, mas devem ser observados na constância e eventualidade em que ocorrem. Em suas palavras:

Na verdade, se recordarmos que esses imponderáveis, porém importantíssimos, fatos da vida real constituem parte do verdadeiro tecido social, que neles se emanham os inumeráveis fios que mantêm unidos a família, o clã, a comunidade aldeã, a tribo – seu significado se torna claro. (MALINOWSKI, 1975, p. 55).

É nesse sentido que frisa que a fonte deste método de pesquisa está em grande parte nos “comportamentos e na memória de homens vivos” (MALINOWSKI, 1975). Sendo também decorrente dessas condições, a importância do pesquisador não se colocar apenas como observador das relações que pretende estudar, mas participar das dinâmicas sociais a qual está inserido temporariamente. Entretanto, esse contato com o outro, condição para a realização do trabalho de campo, faz emergir discussões sobre a dimensão subjetiva das e nas pesquisas, seja do pesquisador, seja dos interlocutores, até a discussão sobre sua presença nas análises e interpretações apresentadas.

Diante disso, vale ressaltar que a utilização do método da observação participante, não se limita à inserção na realidade estudada e participação na vida dos seus interlocutores, eis que exige conjuntamente e posteriormente a isso a ordenação dos dados coletados de forma sistematizada, de modo que permita interpretações embasadas empírica, teórica e metodologicamente. Nesse sentido, Durham (DURHAM, 1978, p. 48) argumenta que:

a familiaridade com o nativo, a capacidade de participar do seu universo de referência constituem condições prévias para a investigação de campo produtiva, mas não eliminam o trabalho laborioso de coletar dados de modo sistemático, de ordená-los, interpretá-los e integrá-los de modo adequado para recriar, sinteticamente, a totalidade vivida pelo nativo e apreendida pela intuição do pesquisador.

Por isso, a importância também na definição e delineamento das condições em que a pesquisa é realizada, tendo em vista que interferem na obtenção dos dados que serão a base da análise posteriormente apresentada. Condição que prete demos sanar nos capítulos 3 e 4, respectivamente, com a apresentação detalhada dos elementos que pautaram o trajeto para a escolha de um Colégio Estadual no b. Uberaba como objeto de pesquisa, e da forma como se desenvolveu a inserção em campo. A interpretação dos dados coletados foi realizada a partir da construção e ordenação de categorias analíticas sobre as relações e dinâmicas da escola a partir,

primeiramente, do binômio *dentro/fora* do colégio, e em seguida, de considerações sobre as relações dos estudantes dentro do colégio a partir das *paqueras*, das *brigas e da tecnologia*, e de como elementos externos como os *portões*, a *família e as Vilas* perpassam essas relações. O que será apresentado no capítulo 6 desta dissertação.

Em termos práticos, a forma de coleta de dados se pautou em anotações em cadernos de campos físicos durante as observações, conversas informais, ora gravadas com o auxílio de equipamentos ora não, material fotográfico e documentos oficiais das escolas como o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico – PPP.²⁷

²⁷É exigida pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB que todo colégio tenha formalizado um Projeto Político Pedagógico -PPP, em que estejam explicitadas as propostas de gestão escolar e ações estratégicas para atingi-las, descrevendo o planejamento, objetivos e metas da instituição.

3 O CAMINHO ATÉ O COLÉGIO: O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolheu-se analisar um Colégio Estadual de Curitiba, situado no bairro Uberaba. A escolha deste colégio como objeto é decorrente do interesse nas condições territoriais em que está situado, a saber, um bairro considerado de periferia em relação à realidade da cidade. Neste capítulo, discorreremos sobre o processo de definição das escolas em que iríamos realizar a observação participantes, considerando que pretendíamos fazer um trabalho de comparação entre elas, com a finalidade de expor como a condição de periferia interferiu neste percurso. Para tanto, realizamos o mapeamento de certos Colégios Estaduais em Curitiba e nos pautamos em considerações sobre o desenvolvimento urbano desta cidade.

Vale ressaltar que, neste primeiro momento, a condição de periferia se coloca em razão da oposição com às áreas centrais da cidade, seja em termos geográficos – a distância do centro - seja em razão de uma suposta carência e precariedade frente às possibilidades de vida nas regiões centrais, de forma que é o binômio centro/periferia que direciona esse percurso neste momento da pesquisa.²⁸ Em termos geográficos, essa delimitação é realizada a partir do mapeamentos dos colégios em Curitiba, com a finalidade de observar como eles estariam distribuídos nesse espaço. Em termos socioeconômicos, as considerações sobre quais regiões seriam consideradas como perifera ou não são realizadas a partir do modo como o desenvolvimento urbano da cidade se instaura, em que a periferia é caracterizada principalmente a partir de condições de pobreza e marginalidade social.

Neste capítulo não nos propomos a exaurir a discussão sobre as características e condições que delimitam a concepção de periferia, apenas demonstrar como ela surge e molda nosso olhar sobre a cidade nesta primeira articulação entre o espaço urbano e os colégios estaduais.²⁹

²⁸ Essas considerações serão discutidas de forma mais detalhada no próximo capítulo, em que é considerada a necessidade de problematizar quais elementos constituem a periferia para além da referência ao centro.

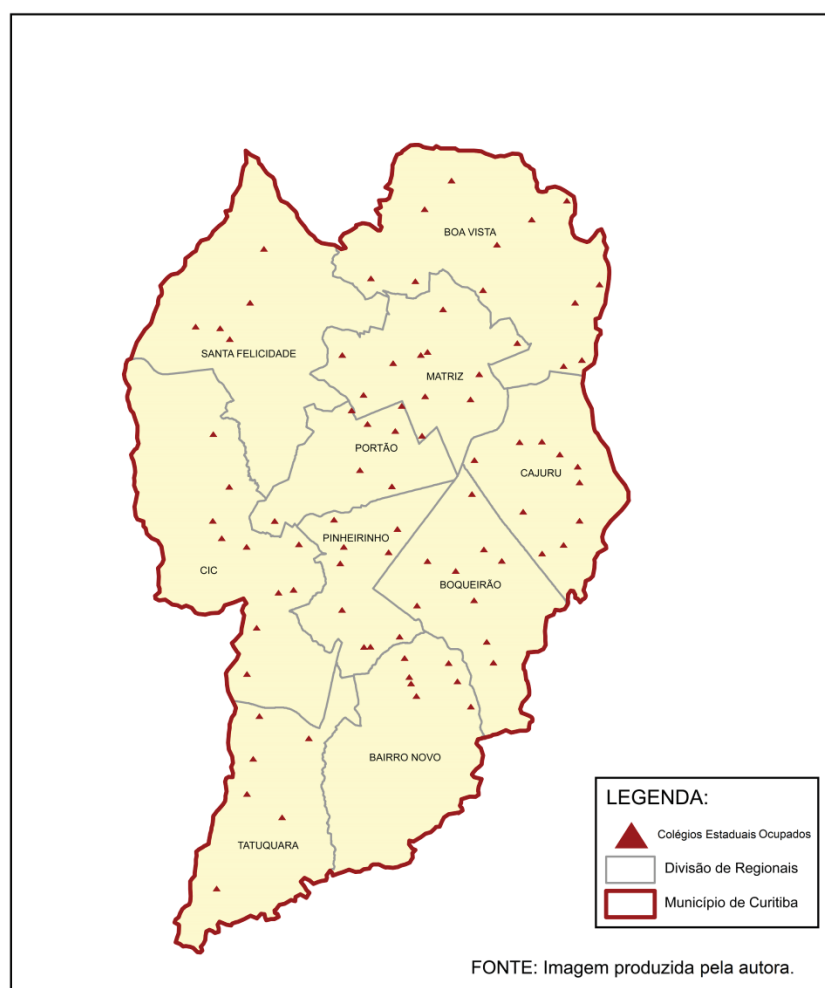
²⁹ A discussão teórica sobre o conceito de periferia será apresentada nos próximos capítulos.

3.1.1 O critério amostral: os colégios, as ocupações e a cidade

O percurso para a escolha das escolas em que seria realizada a observação participante parte do mapeamento dos Colégios Estaduais em Curitiba, com a finalidade de abarcar as discussões sobre o território da cidade. Assim, com a localização das escolas na extensão da cidade pretendia-se realizar o primeiro passo para a articulação entre condição geográfica e sociais do espaço urbano. Foram considerados duas condições principais no mapeamento das escolas, as quais interferem nos critérios de constituição da nossa amostra: a) serem colégios públicos da rede estadual de ensino; b) e que teriam sido ocupados pelos estudantes em 2016. Sobre o segundo critério, vale dizer que no momento em que o mapeamento e escolha dos colégios foi realizado nosso objeto de estudo ainda era referente às ocupações estudantis. Foi apenas com a realização da observação participante – e durante esse período – que o objeto e objetivo de pesquisa sofrem alteração. Por isso, a seleção amostral incluiu a condição do colégio ter ou não sido ocupado. Apesar da alteração do objeto, essas considerações iniciais continuaram a constituir a forma que os colégios acompanhados foram escolhidos, razão pela qual justificamos a exposição dessas condições neste momento da pesquisa. Com isso, dos 162 colégios estaduais da cidade, nossa amostra se restringe, logo de início, à 86, ou seja, 53,1% do total.

A aproximação com a cidade de Curitiba e suas regionais a partir da distribuição territorial dos colégios repercutiu na elaboração da Figura 01³⁰ e do Quadro 01, em que, respectivamente, tratam da distribuição dos colégios estaduais ocupados em Curitiba e das porcentagens de ocupação por regionais:

³⁰ O mapeamento dos colégios foi realizado pela autora, em que foi possível construí-lo a partir da sobreposição entre o endereço dos colégios disponibilizados no site da SEED e de mapas de Curitiba disponibilizados pelo IPPUC. A localização precisa dos colégios era consultada na ferramenta de buscas do Google Maps, o que nos permitia que a sobreposição de informações fosse precisa.

FIGURA 01 - MAPEAMENTO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS EM CURITIBA

FONTE: A Autora (2018)

O que é possível perceber é que, em termos de ocupações estudantis, não havia a restrição do movimento a apenas uma regional específica da cidade. O movimento das ocupações abrange todas as Regionais Administrativas de Curitiba,³¹ mesmo que isso não signifique a extensão dessa condição a todos os bairros, tendo em vista que em alguns casos as escolas ocupadas estão aglomeradas em regiões específicas das regionais, como é o caso da R. Santa Felicidade, R. Bairro Novo e R. Portão. Em outras situações, há grandes regiões sem que nenhuma escola seja ocupada, como é o caso da R. CIC, em que as ocupações se estendem pelo eixo norte e sul, mas não estão presentes nas áreas ao noroeste da regional (as ocupações ficam concentradas no bairro que leva o mesmo nome da regional, a Cidade Industrial). De toda forma, aparentemente as ocupações estariam

³¹ Foram utilizadas as divisões administrativas propostas pelo IPPUC.

espalhadas em todas as regionais da cidade, sem que haja a concentração em apenas uma área específica. A importância deste mapeamento para nossa pesquisa inicial está em demonstrar visualmente que as ocupações estudantis não estavam restritas às áreas centrais da cidade, considerando aqui apenas a perspectiva geográfica.

Decorrente disso, optamos por trabalhar com a porcentagem de escolas ocupadas em cada uma das regionais (Quadro 01), com a finalidade de observar se havia concentração de ocupações em alguma região específica (Figura 02).³² Como veremos a seguir:

QUADRO 01 – PORCENTAGEM DE COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS E NÃO OCUPADAS POR REGIONAL EM CURITIBA

REGIONAL	TOTAL DE C.E.	C.E. OCUPADAS	% OCUPAÇÃO
Sta. Felicidade	15	05	33,3
Portão	17	07	41,2
Boqueirão	19	09	47,4
Matriz	23	11	47,8
Boa Vista	25	12	48,0
Pinheirinho	15	09	60,0
Cajuru	16	10	62,5
CIC	15	10	66,7
Bairro Novo	10	07	70,0
Tatuquara	07	06	85,7
TOTAL	162	86	53,1

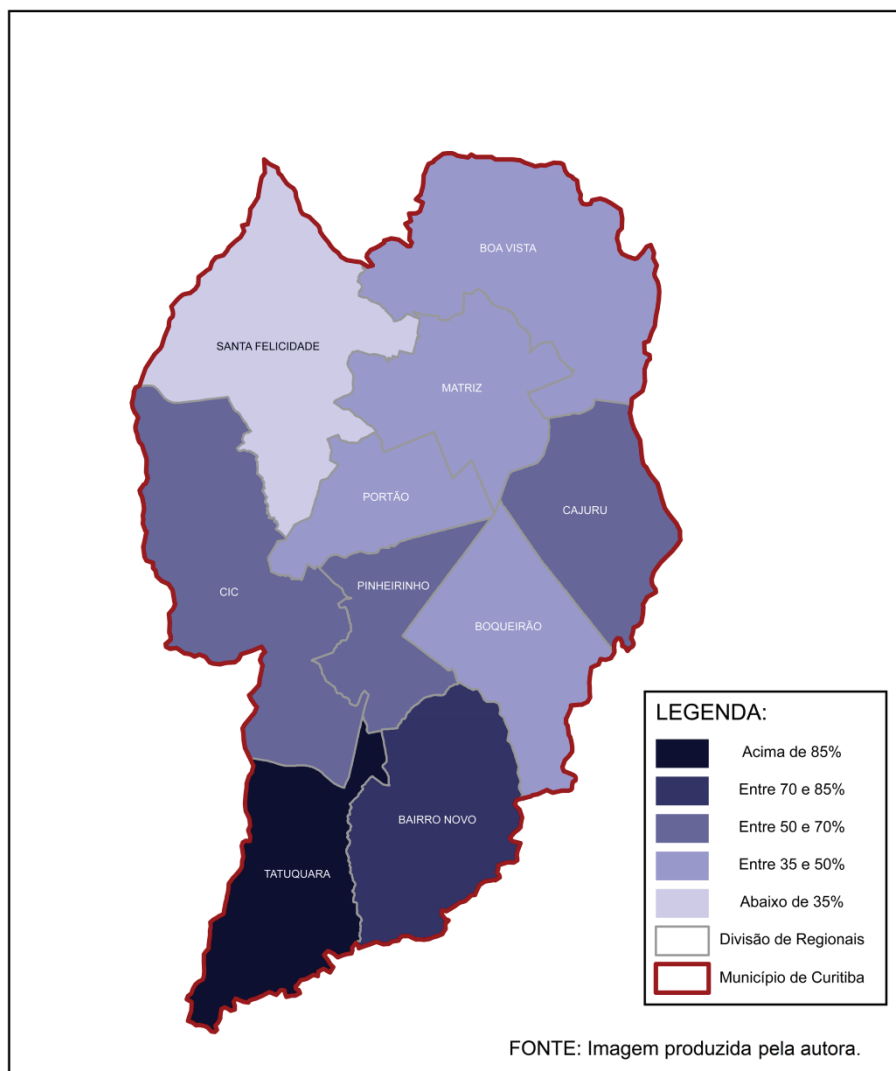
FONTE: A autora (2018).

Ao observar a tabela, considerando apenas as porcentagens de ocupação em relação à quantidade total de escolas presentes na regional, de forma simples. Nesse sentido, são as regionais localizadas ao sul de Curitiba que atingem as taxas mais altas, em que o Tatuquara aparece com 85,7% de suas escolas ocupadas, seguida da R. Bairro Novo com a taxa de 70%. No outro extremo, é a R. Santa

³² Os dados sobre a quantidade total de escola em Curitiba e por regional foram retirados do site da SEED e o nome das escolas ocupadas foram retirados do site mantido pelo movimento OcupaPR (<http://www.ocupaparana.com.br/p/escolas-ocupadas.html> acessados 20/10/2017, 11:18 am) e pela União Brasileira de Estudantes – UBES (<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/> acessado em 30/10/2017 22:33 pm), em que a tabulação e separação pelas regionais foram realizadas pela autora deste trabalho.

Felicidade que aparece com menor porcentagem de ocupação, com 33,3%, com apenas 05 colégios ocupados de um total de 15 situados na regional. Com a finalidade de visualizar essas condições, buscamos representar os dados acima na figura 02:

FIGURA 02 - PORCENTAGEM DOS COLÉGIOS ESTADUAIS OCUPADOS POR REGIONAL/CURITIBA



FONTE: A autora (2018).

Com esse mapa pretendemos representar qual é a porcentagem de ocupações das escolas por cada uma das regionais, separando-as em 05 faixas distintas de gradação de cores, em que o azul mais claro representa às menores taxas e o mais escuro, aproximando-se do preto, as maiores. A partir dessa representação, consideramos que em termos de porcentagem de ocupações nas

regionais, as maiores taxas estariam concentrada no eixo sudoeste-sudeste da cidade, em que apenas a R. Boqueirão apresenta porcentagem de ocupação menor do que 60%. O que não significa necessariamente em baixas taxas de ocupação, tendo em vista que praticamente metade das escolas nessa divisão foi mobilizada pelos secundaristas. Vale dizer que os dados apresentados não consideram o peso que cada regional teria em relação à quantidade total de escolas da cidade. Desta forma, regionais como a do Boa Vista e da Matriz, que apresentam a maior quantidade de colégios estaduais situados em suas regiões e também o maior número de escolas ocupadas, não se sobressaem em termos de porcentagem de ocupação. Mesmo que tenham sido as únicas regionais que teriam alcançado o número de 11 e 12 ocupações, respectivamente. Ou seja, os dados apresentados tratam apenas da relação entre os números de escolas totais e ocupadas dentro da própria regional, sem considerar o impacto desta relação no número total de colégios da cidade. Situação que será melhor desenvolvida em outras oportunidades de trabalho.

O que nos interessa neste trabalho com a exposição desses dados (figuras 01 e 02) é ressaltar que ao mesmo tempo em que o movimento das ocupações estudantis alcançou boa parte das regionais e bairros de Curitiba, espalhando-se desde a região sudoeste da cidade até a nordeste; também é possível considerar que há uma parcela significativa dessas ocupações que se encontram nas áreas mais periféricas, de forma que os colégios que apareceram nas mídias representando o movimento não são suficientes para abarcar as peculiaridades de cada ocupação, e em nossa compreensão, para entender as motivações dos estudantes para além das reivindicações diretamente políticas explicitadas na oposição às medidas governamentais. Assim, com a ênfase e o interesse sobre as peculiaridades dos colégios integrantes do movimentos, pensar essas condições a partir da oposição centro e periferia e sobre o que isso implicaria em termos de experiência escolar vai se desenvolvendo enquanto o norte desta pesquisa.

Apesar da alteração do objeto de pesquisa, as figuras e quadro apresentados ainda são relevantes em razão de constituir o percurso realizado sobre as concepções de periferia. Ao nos referimos às regiões periféricas, num primeiro momento consideramos a condição geográfica em termos de distância do centro, diante da presença de ocupações por todas as regionais da cidade. Entretanto, logo foi necessário discutir também as atribuições sociais e econômicas

dessa condição, momento em se questionava o que faz um colégio ser considerado de periferia para além do fato de estar situado na borda da cidade, ou ainda como essa condição teria sido imposta à essas regiões mais distantes. Com isso, outras dinâmicas passam a pautar essa definição, entre elas, a forma como ocorreu o desenvolvimento urbano de Curitiba, o que será realizado no próximo tópico. Com isso pretendemos evidenciar a forma como nosso olhar sobre as regiões periférica foram moldadas, assumindo desde o início importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.1.2 A definição das regionais: o desenvolvimento urbano de Curitiba

Sobre o desenvolvimento urbano no Brasil, com a entrada de capital estrangeiro no final do século XX, instaura-se no país, principalmente na época da Ditadura Militar, um processo de nacionalização da indústria em que, de um lado, tem-se como objetivo à expansão do mercado nacional com a produção de bens de consumo duráveis e, de outro, a abertura ao mercado internacional a partir da modernização e mecanização das práticas agrícolas. Essa situação favorece no país um processo massivo de urbanização das cidades e de formação de aglomerados urbanos (PEREIRA, 2017; SINGER, 1987; OLIVERA, 2012), os quais se caracterizam pela concentração de atividades produtivas, comerciais e residenciais em regiões metropolitanas (FIRKOWSKI, 2014 apud PEREIRA, 2017).

O Paraná se insere nesse processo de desenvolvimento nacional a partir da expansão agrícola e comercial para além das cidades do Rio de Janeiro e São Paulos, até então os únicos e principais pólos indústrias do país (SILVA, 2014). Em termos econômicos, o desenvolvimento do estado pode ser separado em duas fases principais. A primeira, refere-se ao período de 1970 até o final de 1980, em que as atividades industriais se concentravam em Curitiba, e a cidade passa a sofrer os impactos do fenômeno da metropolização, a partir da criação da RMC. A segunda, a partir da década de 1990, em que se inicia um novo ciclo de desenvolvimento econômico, a partir da incorporação da metrópole ao regime de acumulação capitalista em escala mundial (SILVA, 2014), o que implica na modernização de produtos, a implementação de indústrias automobilísticas e montadoras, e a ampliação de setores de comércio e serviço. Essa nova condição, expande a atividade industrial para outros municípios da RMC, favorecendo a intensificação de

migrações para essas regiões. Silva (2014) considera que essas condições econômicas influenciaram na distribuição da população no aglomerado metropolitano, a partir da produção de espaços informais de moradia. Neste trabalho, vamos nos deter a considerações sobre a primeira fase deste desenvolvimento, tendo em vista que é a partir dele que ocorre a primeira expansão espacial da cidade, o que decorre na migração de parcela da população às áreas que dariam origem aos bairros que atualmente são conhecidos como CIC, Uberaba, Boqueirão, Tatuquara, Cajuru e outros (SOUZA, 2001; PEREIRA, 2017).

A partir da década de 1970, o desenvolvimento do Paraná passa a ser pautado por uma política de modernização da capital, o que se inicia com a implementação do Plano Diretor, em 1970, e a criação da Região Metropolitana de Curitiba – RMC, em 1973.³³ Nesta mesma época são criadas a Cidade Industrial de Curitiba - CIC, o Centro Industrial de Araucária – CIAR e a Refinaria Presidente Getúlio Vargas, também em Araucária (PEREIRA, 2017). Medidas que, juntamente com as concepções tecnocráticas, de racionalidade e planejamento urbano presentes no Plano Diretor, reforçam o caráter desenvolvimentista e industrial da atuação governamental do país da época e o alinhamento da gestão do Paraná a tais condições. O que impulsiona a inserção de Curitiba nas trocas mercantis nacionais e internacionais a partir do desenvolvimento econômico e urbanístico.

Silva (2014) identifica este período do desenvolvimento econômico e urbano a partir do que chama de metropolização de Curitiba, em que a atividade industrial é restrita à metrópole e ao município de Araucária, mas já pautando os parâmetros para um modelo de expansão espacial da cidade. Para a autora, a metropolização estabelece uma relação entre produção de espaços informais de moradia para as classes populares e a estruturação dos espaços urbanos da metrópole.

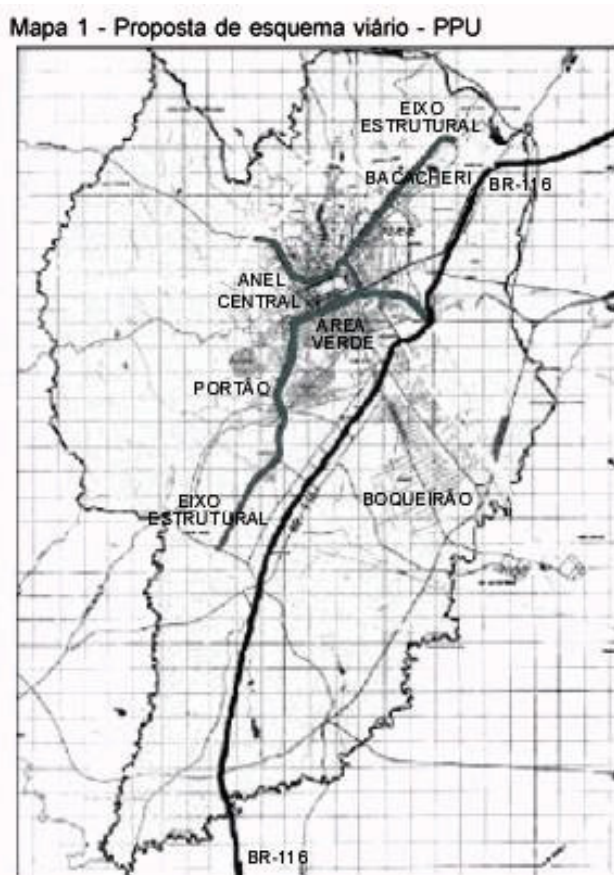
Nesse sentido, autores como Pilloto (2010) e Souza (2001) argumentam sobre a importância do Plano Preliminar de Urbanismo - PPU, instituído 1965, posto em prática com o Plano Diretor de 1970, principalmente por atribuírem a ele mudanças estruturais que impactaram no modo da ocupação do território de Curitiba. Até então, em conformidade com o Plano Diretor de 1934 – conhecido como Plano Agache – o crescimento e o desenvolvimento urbano da cidade ocorria

³³ Nesta época são criadas, a partir da Lei Federal nº 14 de 1973, nove regiões metropolitanas no país e, dentre elas, a de Curitiba, no Paraná.

de forma radial, o que a partir de 1970, é alterado para um crescimento linear na direção nordeste – sudoeste. Neste momento, contrói-se um discurso pautado em estudos técnicos para argumentar e sustentar o desenvolvimento da cidade a partir dos chamados *eixos estruturantes* (PILOTTO, 2010). Esses eixos estruturais lineares referidos pelo PPU/65 são concebidos a partir da combinação de linhas no mapa da cidade sobre o sistema viário, o transporte de massa e o uso do solo, de forma integrada, e se constituíam em dois principais: nordeste-sudoeste e leste-oeste (SOUZA, 2001).

Conforme a figura, em que a linha mais forte que corta toda a extensão da cidade no mapa representa a BR116 e as linhas centrais e acinzentadas em um tom mais fraco representam os eixos estruturantes de crescimento da cidade:

FIGURA 03 – PROPOSTA DO ESQUEMA VIÁRIO - PPU



FONTE: Souza (2001, p.111)

Na prática, o PPU e o Plano Diretor/70 desencadeiam na construção da BR-116, que corta a cidade no eixo nordeste-sudoeste, reafirmando a separação entre o centro e as áreas valorizadas (porção nordeste-sudoeste) e os bairros ocupados

pelos migrantes nacionais e as áreas de alagamento (porção sudeste), as quais se constituem, ainda hoje, como áreas menos valorizadas e nos bairros como o Uberaba, Boqueirão e Cajuru (SOUZA, 2001). Essa separação também contingencia o crescimento e a expansão das áreas centrais da cidade para essas regiões.

Souza (2001) argumenta que esse discurso técnico apresentado é condicionado por condições políticas, em que a partir do planejamento urbanístico da cidade e da valorização de uma racionalidade técnica, a capital seleciona seus migrantes e os espaços em que se inserem, onde a RMC é destinada para as classes populares e as áreas da metrópole são reservadas para as camadas das classes média e alta. Nesse sentido, o planejamento e o crescimento urbanístico da cidade são construídos como “empreendimentos discursivos estratégicos para a divisão do espaço da cidade e para a codificação dos novos fluxos populacionais, suas experiências e relações” (p. 108).

Além de intervir diretamente na segregação espacial da cidade, essas condições teriam contribuído para a valorização e depreciação de certas regiões. Segundo Silva (2014), em Curitiba o crescimento do número de favelas coincide com a implementação do Plano Diretor de 1970, período em que foram realizadas as principais intervenções no zoneamentos, sistema viário e implementação de parques urbanos na cidade, e se intensificam a partir de 1980. Isso porque, como argumenta a autora, 16% do crescimento domiciliar de Curitiba teria sido absorvido pelos assentamentos informais, demonstrando uma contradição importante do seu desenvolvimento urbano (SILVA, 2014).

Com a regulamentação dos loteamentos, principalmente pela Lei Federal nº 6.766 em 1979, há a partir da década de 1980 uma transformação significativa na atividade imobiliária, a qual impacta na atividade e fluxo migratórios da cidade (Silva, 2014). Isso porque com as exigências ambientais, jurídicas e projetuais impostas pela legislação há um aumento de custos desses negócios, o que favorece a atividade imobiliária nas áreas com melhores condições de ocupação. Tal situação repercute no aumento dos fluxos migratórios da população com rendas mais baixas para outras regiões em que o valor da terra fossem mais baixos e às flexibilizações das leis de loteamento e ocupação do solo ainda se fizessem presentes, áreas situadas nas regiões limítrofes da metrópole.

Nesse sentido, Silva (2014) argumenta que a necessidade de moradia para as classes populares acompanha as dinâmicas das demais cidades brasileiras

inclusive, no que se refere a reprodução do fenômeno que a autora chama de periferização da pobreza. Tal fenômeno se refere ao processo em que a população de baixa renda passa a habitar as periferias precárias e distantes da metrópole, dando origem a uma estruturação espacial de ocupação territorial derivada do padrão centro-periferia, em que em Curitiba se reflete no processo de migração para as áreas alagadas do Boqueirão e às regiões próximas a Cidade Industrial.

Assim, a escolha das escolas considerou aquelas situadas em regionais das áreas sudeste, como as R. do Boqueirão e Cajuru, em razão de sua criação e crescimento estar relacionado com o planejamento urbano da cidade instituído em 1970; e das áreas sul e sudoeste, principalmente a R.CIC, em razão do desenvolvimento da região ter sido pautado pela fixação de indústrias a partir da década de 1960, constituindo-se ainda no local em que o primeiro conjunto habitacional popular da cidade foi construído, como a Vila Nossa Senhora da Luz.³⁴

3.1.3 A escolha do Colégio: definições

Além das condições já apresentadas, desde o início da pesquisa pretendíamos escolher os colégios buscando uma contraposição àquelas que, em nosso entendimento, assumiram posição de maior destaque principalmente na mídia durante o desencadeamento do movimento. Isso se justifica principalmente em razão de situações pontuais que ocorreram em alguns dos colégios como o C.E. Pedro Macedo - CEPM, o C.E. Prof. Lysimaco Ferreira da Costa – CELFC,³⁵ a Escola Estadual Santa Felicidade e o CEP, fazendo com que suas ocupações ficassem conhecidas e representassem, pelo menos em termos midiáticos, o movimento. Portanto, além do interesse em escolher escolas que estivessem em regiões distintas da cidade, tínhamos a pretensão que essas escolas também representassem tanto ocupações distintas das que ganharam maior destaque naquele momento quanto espaços sociais distintos daqueles.

A atribuição de maior destaque a essas ocupações se refere, no caso no caso dos C.E. Lysimaco e C.E. Pedro Macedo, as diversas tentativas de desocupação lideradas principalmente pelos membros do Movimento Brasil Livre –

³⁴ O conjunto habitacional foi inaugurado em 1966. Dados retirados de pesquisas disponibilizadas pelo IPPUC a partir dos cadernos “*Nosso Bairro: Cidade Industrial*”.

³⁵ A partir de agora iremos nos referir ao colégio apenas como C.E. Lysimaco ou Colégio Lysimaco.

MBL, mas também por outros atores escolares, como professores e até mesmo pais de estudantes, narrativas que surgem tanto de ocupantes e dos estudantes do colégio em um momento pós-ocupações³⁶ quanto de matérias de jornais on-line.³⁷ Nessas ocasiões, os simpatizantes e apoiadores do movimento das ocupações realizavam cordões de proteção ao redor dos portões do colégio com o objetivo de isolar e conter os ataques.³⁸ A ocupação da escola Estadual de Santa Felicidade também ganhou repercussão em razão de condições negativas atribuídas ao movimento, principalmente após a tragédia que envolvia a morte de um dos estudantes da escola.³⁹ Apesar das controvérsias envolvendo essa situação, em razão de uma briga que supostamente teria acontecido nas dependências do colégio.

Dentre esses colégios, o C.E.P. é o que ganha relevância a partir de outras perspectivas, mesmo que também tenha sido alvo de ataques do MBL e de outros movimentos de oposição, nenhum alcançou a magnitude dos ocorridos no C.E. Lysímaco ou C.E. Pedro Macedo. A ênfase atribuída ao C.E.P.⁴⁰ aparece atrelada ao fato de ser um dos colégios públicos mais antigos do Estado e tradicionais da cidade, o que o configurou, de modo geral, como referência de organização tanto para os grupos de ocupantes, que iam até o Colégio em busca de orientações e exemplos; quanto como ponto de coleta e redistribuição de doações para ocupações

³⁶ A partir de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2018, com três estudantes que participaram do movimento ocupando o colégio.

³⁷ Exemplificadas pelas matérias publicadas nas páginas on-line do Jornal Paraná Portal, em 27/10/2016 e G1 da Globo, na seção Paraná TV – RPC, as quais podem ser acessadas pelos links: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/curitiba-rmc-litoral/pm-impede-desocupacao-de-escolas-em-curitiba/> e <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/pm-e-chamada-para-controlar-confusao-em-escola-ocupada-no-pr.html>.

³⁸ Esses ataques ocorreram mais de uma vez, e atingiram maior proporção na noite do dia 27 de outubro no C.E. Lysimaco, em que pais, professores, direção e estudantes contrários ao movimento chegam a entrar no pátio dos fundos da escola em uma tentativa de desocupação que demorou mais de 2 horas entre discussões, agressões e ofensas. Como é possível acompanhar em vídeo realizado pelo Jornal Massa News, no dia 27/10/2016, em uma das tentativas de desocupação, pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=W4QyX9iAj_4, acessado última vez em 19/02/2019.

³⁹ Situação também noticiada pelos veículos de comunicação em massa do país, os quais atribuíam títulos bastante sensacionalista à situação, como as matérias publicadas nas páginas on-line G1 da Globo, na seção Paraná TV – RPC, e na Folha de São Paulo, ambas do dia 24/10/2018. Links de acesso: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-colegio-estadual-ocupado.html> e <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1825767-adolescente-morre-em-escola-estadual-ocupada-por-estudantes-em-curitiba.shtml>

⁴⁰ A sede atual do C.E.P. foi inaugurada em 1950, e se constitui hoje como Patrimônio Cultural do Estado. O Colégio Estadual, entretanto, representa a continuidade do tradicional Lycêo de Corytiba, fundado em 1846. Dados que podem ser consultados nos links: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=229> e <http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/historico.php>.

que estavam precisando.⁴¹ Desta forma, é no sentido desses colégios terem aparecidos mais diretamente atrelados ao movimento das ocupações, que justificamos nosso interesse em abarcar também as experiências dos colégios, os quais não chamaram tanta atenção por não terem sido alvos tão assíduos de tentativas de desocupação, nem se constituírem como referência do movimento nas mídias. Portanto, neste momento delimitamos nossa inserção às regionais CIC, Tatuquara, Boqueirão, Cajuru e Pinheirinho, em contraposição aos demais colégios localizados nas R. Portão, Matriz e Santa Felicidade.

A definição dos colégios que seriam acompanhados dependia ainda das condições de acesso às instituições. Optamos por buscar esse acesso a partir do contato com professores, em que seria requisitada permissão para acompanhamento de aulas e das atividades cotidianas do colégio. Pode-se dizer que a relação com os professores se desenvolveu a partir de relações de proximidade, em um extremo, e de distanciamento em outro. Isso porque, a princípio, buscamos em colegas e amigos professores da disciplina de sociologia a oportunidade de acesso aos colégios em que eles trabalhavam, condição que foi importante para a inserção no C.E.P. e no Colégio situado no b. Boqueirão e regional de mesmo nome. Nesses colégios as professoras faziam parte do meu círculo de amigos, o que permitiu que a conversa fosse feita pessoalmente e de forma informal com cada uma delas.

Em relação aos colégios situados na região sul da R. CIC, na R. Tatuquara, R. Pinheirinho e R. Cajuru, e R. Portão, decidimos utilizar as mídias sociais e os recursos tecnológicos para contatar professores que atuassem nessas regiões da cidade.⁴² Não foram necessários contatos com muitos professores, tendo em vista que logo obtivemos resposta positivas de três deles em três colégios distintos, em ordem cronológica nos seguintes bairros: Água Verde, CIC e Uberaba. De toda

⁴¹ Vale ressaltar que em várias as regiões da cidade os secundaristas se organizaram e estabeleceram colégios como pontos de coleta e redistribuição de alimentos e produtos de limpeza. No entanto, a notoriedade atribuída ao colégio pode ser considerado um dos colégios mais tradicionais do estado do Paraná configura-se como um dos fatores que contribuiu para que ele se tornasse um ponto de referência para doações, oferecimento de cursos e atividades complementares aos estudantes ocupantes e demais visitantes do colégio e do próprio interesse de veículos de comunicação de mídia (KALINE e CORREA, 2016; GARCIA, 2016).

⁴² O acesso aos dados, como nome, disciplina curricular e instituição foi feito pelo site da SEED, em que catalogamos os colégios nessas regiões e os nomes daqueles que atuavam na disciplina de sociologia, diante da proximidade com a disciplina. Em seguida, entramos em contato via Facebook com um professor de cada regional, ao menos.

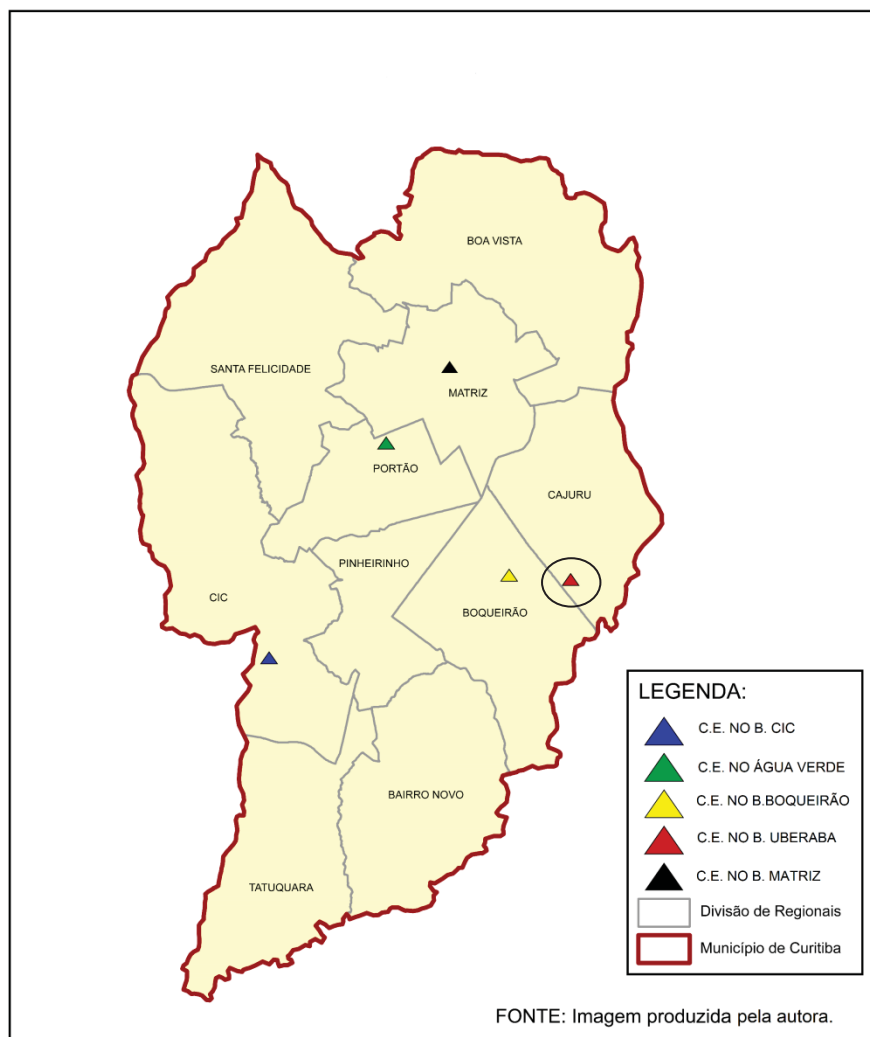
forma, essas informações são relevantes para esclarecer de que forma o acesso ao campo foi estabelecido, condição que repercute nas relações que seriam construídas durante esse período, pautando nossa pesquisa. Isso porque esses professores além de garantirem nosso acesso formal e burocrático às dependências da escola, o que faz com que nossa possibilidade de movimentação e observação fique muitas vezes atrelada à sua figura, eles também, aos poucos, passam a se constituir como interlocutores importantes. Essa segunda condição se constrói tanto em razão da proximidade criada diante do compartilhamento do cotidiano escolar quanto da preocupação dos professores de a cada ida à escola nos atualizar dos fatos que julgavam interessantes e relevantes para a observação.

Na figura 04 segue a localização dos cinco colégios inicialmente acompanhados, cada um está situado em bairros e em regionais distintas da cidade de Curitiba, as quais foram consideradas a partir das delimitações da Prefeitura do Município.⁴³ Há ainda o destaque para o C.E. localizado no Uberaba, que é o que se constitui como objeto central desta pesquisa.⁴⁴

⁴³ Essa informação é relevante em virtude da delimitação das regionais pela Prefeitura não coincidirem com os setores utilizados pela SEED para demarcar as regiões da cidade.

⁴⁴ A escolha de mais de uma escola se justifica diante do interesse inicial em acompanhá-las de forma comparativa, de maneira que cada um dos colégios escolhidos pudesse ser representativo de algumas das Regionais Administrativas de Curitiba a partir dos critérios do IPPUC (R. Tatuquara, R. Boa Vista, R. Cidade Industrial, R. Pinheirinho, R. Cajuru, R. Boqueirão, R. Bairro Novo, R. Matriz, R. Portão e R. Santa Felicidade). Com isso, para a realização da observação participante, de início, foi considerada a inserção em cinco escolas em bairros e regionais distintas (b. Matriz na R. Matriz, b. Uberaba na R. Cajuru, b. Boqueirão na R. Boqueirão, b. Água Verde na R. Portão, b. CIC na R. CIC), o que proporcionou o encontro com realidades escolares diferentes e o entendimento de que cada escola configurava a realização de um trabalho de campo também distinto. Essa compreensão repercutiu na redução progressiva das escolas em que a observação estava sendo feita, com a redução e finalização da observação em três (b. Uberaba, b. Água Verde e b.CIC), mas com a análise restrita à apenas um Colégio Estadual, o do Uberaba.

FIGURA 04 – LOCALIZAÇÃO DE COLÉGIOS ESTADUAIS NAS REGIONAIS E BAIRROS EM CURITIBA (TRABALHO DE CAMPO)



FONTE: A autora (2018)

Sobre a inserção aos colégios, vale ressaltar que é possível separar a realização do trabalho de campo em dois momentos distintos, tendo em vista que a observação participante foi iniciada em vários colégios antes da restrição da análise à apenas um deles. Em um primeiro momento foi realizada inserção em várias escolas, pois buscávamos uma análise comparativa entre elas e as regiões da cidade em que estariam situadas. Assim, esta primeira etapa do trabalho de campo pode ser caracterizada como a aproximação com as escolas e a averiguação de quais delas configurariam de fato como nossos objetos de análise, em razão de particularidades de cada uma. Em um segundo momento, reduzimos a observação à três escolas, com a finalidade de obtermos um contraponto entre elas, mas

restringimos à análise etnográfica à apenas uma, o Colégio Estadual localizado no b. Uberaba (em vermelho). Essas considerações são importantes para pontuarmos os elementos que aos poucos foram moldando nossas interpretações sobre o colégio estudado. Apesar da restrição das interpretações à apenas um dos colégios, entendemos que o percurso percorrido e a realização de trabalho de campo em mais de uma escola interferiram nas considerações apresentadas ao final desta dissertação, razão pela qual tornou-se indispensável a exposição desses fatores antes de apresentarmos e trabalharmos apenas com o Colégio Estadual objeto desta pesquisa.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.2.1 O Colégio Estadual

O objeto de análise central dessa pesquisa é um Colégio público da rede estadual de ensino, situado no b. Uberaba, região periférica de Curitiba. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, o Colégio foi construído em 1959 com a finalidade de atender um conjunto de casas populares localizado em um dos bairros próximos, a Vila Sofia. Entretanto, naquele momento a instituição de ensino era reconhecida como Grupo Escolar e apresentava estrutura física e burocrático ainda enxutos, chegando, inclusive a atuar durante um período na condição de extensão de outra escola da região. É apenas em 1994 que o Colégio adquire a condição de Colégio Estadual.⁴⁵

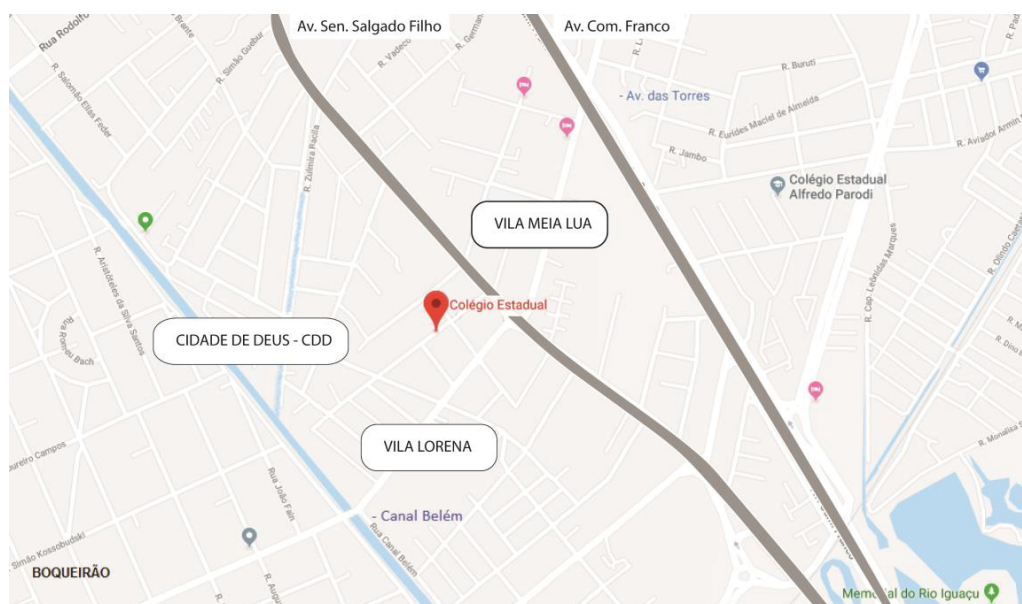
No ano de 2018, em que foi realizado o trabalho de campo, o colégio contava com 632 estudantes matriculados, 42 professores, 05 pedagogas, distribuídos entre ensino fundamental e médio regular e de Jovens e Adultos – EJA,⁴⁶ nos turnos matutino, vespertino e noturno.⁴⁷

O Colégio Estadual está localizado na borda da regional Cajuru, quase na divisa com o b. Boqueirão, entre as grandes lojas de departamento, as avenidas de trânsito rápido como a Av. das Torres e Salgado Filho, e os comércios locais. O

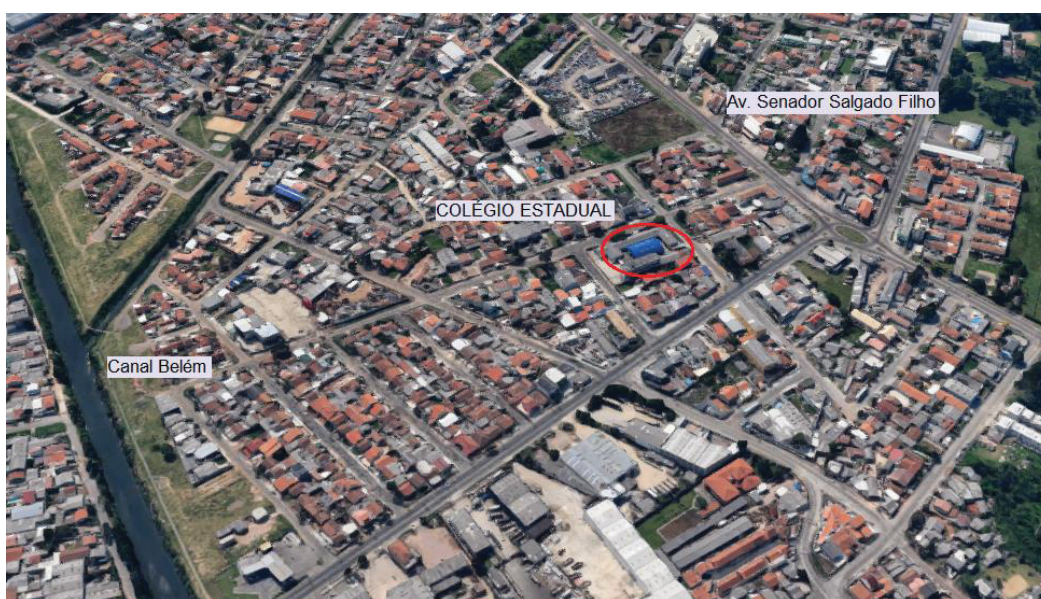
⁴⁵ Informações retiradas do site da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR e no Projeto Político Pedagógico - PPP, versão física que se encontra nas dependências do Colégio.

⁴⁶ Modalidade especial de ensino que tem como objetivo a educação formal de jovens e adultos que não estejam mais em idade escolar.

⁴⁷ Dados informados pela SEED/SUED/DIRPE/CIE- Disseminação de Informações Educacionais

FIGURA 06 – LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO NO B. UBERABA E VILAS - I

FONTE: A autora, adaptado do Google Maps, 2019

FIGURA 07 – REGIÃO DO COLÉGIO NO B. UBERABA E VILAS - II

FONTE: Adaptado Google Maps, 2018.

Alguns estudantes têm certo receio em falar sobre o CDD em razão da condição de violência a partir da qual caracterizam a região, e baixam o tom de voz para me contar sobre lá, dizem que é nessa vila que acontece a venda de drogas e até mesmo de armas. A Vila Lorena, apesar de não ser classificada tal qual o CDD, também não se aproximaria da Vila Meia Lua, a que tem as melhores condições da região. Mesmo que as delimitações dessas Vilas possam coincidir com as

consideradas pela administração pública da cidade, o que pretendemos enfatizar são as possibilidades de qualificação dessas condições espaciais, e como elas se relacionam com o espaço escolar. Isso porque, nas falas dos estudantes, uma série de atribuições valorativas é atrelada a essas condições. Com isso, o que pretendemos discutir é a forma como essa condição se relaciona com o espaço escolar. Nossa hipótese, é que essas interpretações sobre os espaços sociais da cidade interferem nas relações entre os atores escolares, assim como nas atribuições de sentido ao colégio.

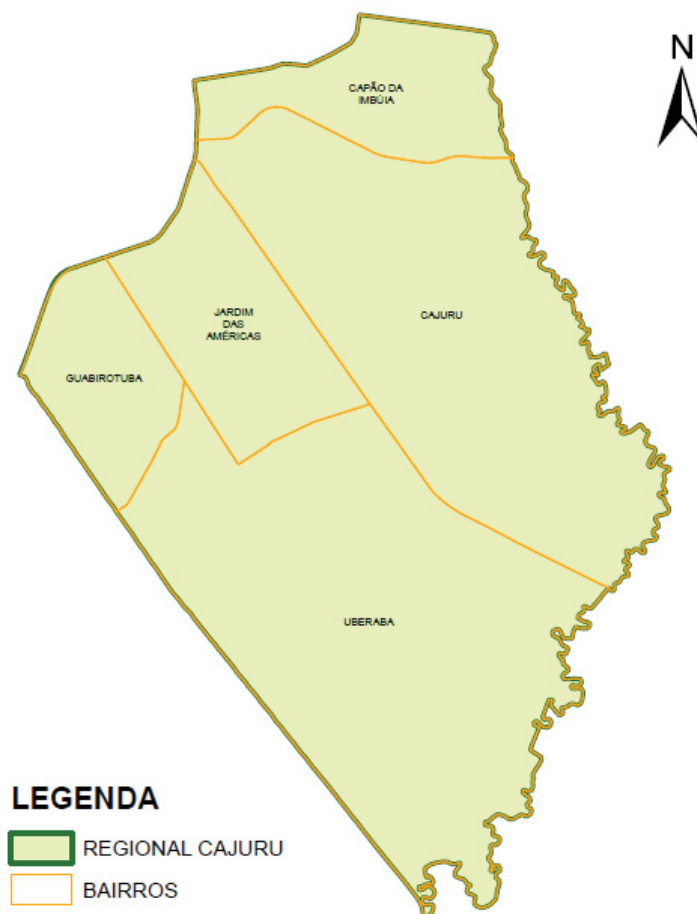
3.2.2 O bairro Uberaba

O Uberaba tem sua história intrinsicamente ligada à criação de gado, seja porque no século XVIII a região era formada basicamente por sítios em que a agropecuária e as plantações de subsistência predominavam na paisagem, seja por, no final do século XIX, tornar-se um importante eixo de escoamento de rebanhos pela antiga estrada de São José dos Pinhas, hoje à Av. Salgado Filho. É a partir disso, em 1890, que a região começa a ser ocupada por casas e estabelecimentos comerciais ao redor da rodovia. Já nesta época, a avenida também se configura como uma das divisas importantes da região, entre as implantações do alto e do baixo Uberaba. Delimitações, que apesar de sofrerem algumas alterações, constituem até hoje elementos de referência sobre os espaços do bairro (IPPUC, 2015; BRANDALIZE, 2017).

Desta forma, assim como a Regional em que está localizado, o Uberaba é marcado pela coexistência de diversas realidades sociais e que muitas vezes são reforçadas pelo relato dos moradores que até hoje habitualmente dividem o bairro entre Uberaba de cima e Uberaba de baixo (BRANDALIZE, 2017). Qualificações que apesar de nem sempre coincidirem com os limites apresentados pelos atores do colégio durante o período de trabalho de campo, certamente refletem a história de um bairro separado e recortado, de maneira que as delimitações entre à *cima ou a baixo* do rio, por exemplo, são referências cotidianas de todos os atores escolares ao se referirem aos canais fluviais do Rio Belém. Canal que se torna importante dentro do Colégio, tanto para indicar o local e a distância da residência dos estudantes, quanto para qualificar as regiões do bairro, como pretendemos justificar a seguir.

A Regional do Cajuru é composta por mais quatro bairros além do Uberaba: o Cajuru, o Capão da Imbuia, o Guabirotuba e o Jardim das Américas.

FIGURA 08 – DIVISÃO TERRITORIAL DOS BAIRROS DA REGIONAL CAJURU



FONTE: Adaptado IPPUC (2013).

Como é possível observar na figura 08, os b. Cajuru e Uberaba são os maiores bairros da regional, representando juntos 73% de sua área total, condição que se estende aos aspectos populacionais. Isso porque a maior parte da população está concentrada no b. Cajuru, representando 45% do total de habitantes, o qual também apresenta a maior densidade demográfica com 83,80 hab/há, seguido pelo b. Uberaba, com 33% da população da regional e densidade de 50,71 hab/ha.

A R. Cajuru é caracterizada basicamente como residencial, tendo em vista que entre 2000 e 2012 há o predomínio de estabelecimentos residenciais sobre os econômicos, em que 88% das unidades são residenciais em contraposição a 12%

dos estabelecimentos econômicos e afins⁴⁸ (IPPUC, 2013). Ainda, das unidades residenciais, a casa é o tipo de imóvel e habitação que se sobressai, condição que se estende ao b. Uberaba, em que em 2010,⁴⁹ 86,43% das habitações do bairro eram de casas (AGÊNCIA CURITIBA, 2017). Dos estabelecimentos econômicos da regional,⁵⁰ são os setores de comércio e serviços os que possuem maior representatividade, com, respectivamente, 41,5% e 40,3%, em contraposição à indústria que representa 18% deles. Especificamente no b. Uberaba, a distribuição dos estabelecimentos segundo setor da atividade econômica exercida é a seguinte: comércio representa 46,33%, serviços 34,63%, indústria 18,30%, e outros 0,74%, dados que seguem o padrão dos outros bairros da regional (AGÊNCIA CURITIBA, 2017, IPPUC, 2013)

Apesar desta equivalência entre os bairros acerca dos estabelecimentos habitacionais e econômicos, a Regional é caracterizada em função da diversidade e contrastes sociais coexistentes entre os bairros, diante da desigualdade no desenvolvimento socioeconômico e índices de vulnerabilidades entre, de um lado, os b. Jardim das Américas, Capão da Imbuia e Guabirota, e de outro, os b. Cajuru e Uberaba. Os primeiros foram retratados em termos de infraestrutura satisfatória no que diz respeito à oferta de bens e serviços, e desenvolvimento do comércio local. Os segundos, em razão da carência em equipamentos públicos e pela proximidade com áreas de risco ambiental.

Esta informação é relevante se observarmos principalmente às diferenças econômicas em termos de Rendimento Médio Mensal e concentração de condições precárias de habitação. Isso porque é possível considerar a partir disso que há uma concentração das condições de vulnerabilidade social nas áreas próximas aos canais fluviais da região. Sendo este fator que iremos considerar a partir de agora.

Em termos de condições habitacionais, das 53 ocupações irregulares existentes na regional, 47 delas estão localizadas nos bairros do Cajuru e Uberaba, sendo que no primeiro há 24 ocupações e no segundo 23, e a maioria, em ambas as regiões, estão concentradas nas proximidades dos rios Iguaçu e Atuba (IPPUC,

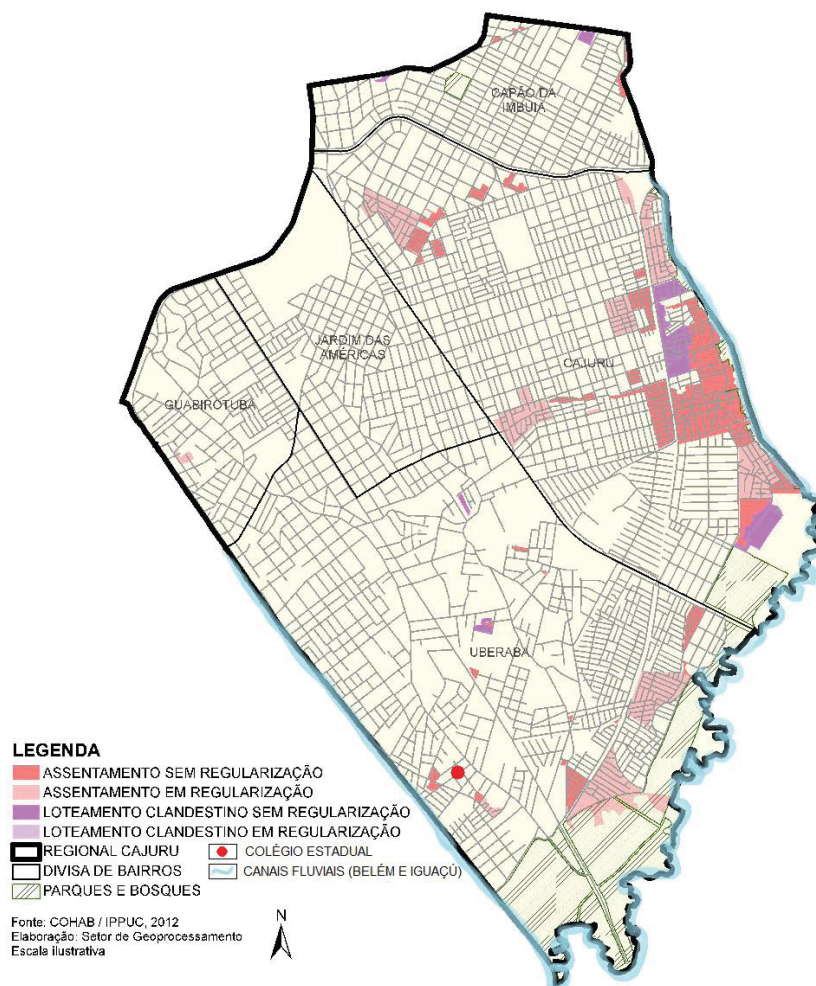
⁴⁸ Fonte: SMU - Secretaria Municipal do Urbanismo (Relatório Mensal de Alvarás) Elaboração: IPPUC - Setor de Monitoração 2013

⁴⁹ Fonte, IBGE - Censo 2010; elaboração, IPPUC - Setor de Monitoração

⁵⁰ Fonte, IBGE - Censo 2010; elaboração, IPPUC - Setor de Monitoração

2015; AGÊNCIA CURITIBA, 2017)⁵¹. Ainda, dos 873 domicílios da regional enquadrados como em situação de extrema pobreza, 750 também estão nesses dois bairros.⁵²

FIGURA 09 – LOCALIZAÇÃO DAS OCUPAÇÕES IRREGULARES NA R. CAJURU – 2012



FONTE: Adaptado IPPUC (2015).

Ao serem analisados os dados em termos econômicos da regional, tem-se que 57% dos domicílios apresentam Rendimento Médio Mensal – RMM até 3 salários mínimos.⁵³ Em que novamente são os b. Cajuru e Uberaba que apresentam os menores resultados com, respectivamente, R\$ 2.418,71 e R\$3.051,02, conforme dados do IBGE de 2010. Resultados inferiores, inclusive, à média constatada no

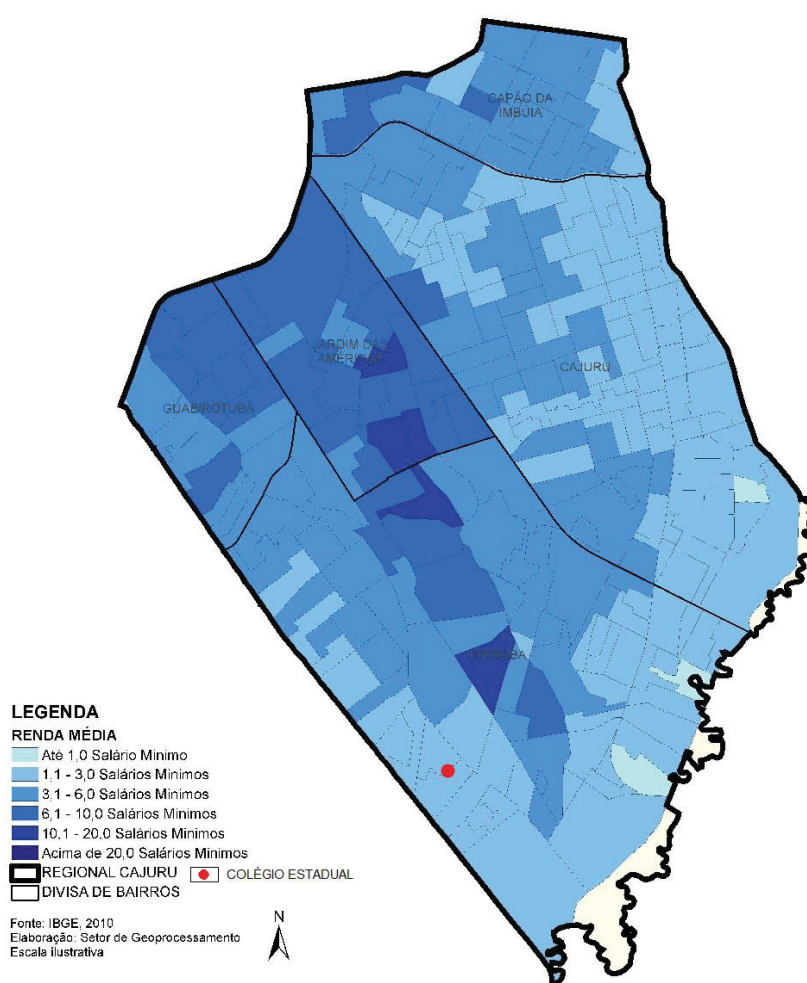
⁵¹ Fonte, IBGE - Censo 2010; elaboração, IPPUC - Setor de Monitoração

⁵² Fonte, IBGE - Censo 2010; elaboração, IPPUC - Setor de Monitoração

⁵³ FONTE: IBGE - Censo Demográfico 2010 / IPPUC - Banco de Dados / Monitoração; NOTA: Salário mínimo (SM) vigente em 2010 de R\$ 510,00

município, de R\$3.776, 22. Em contraposição, a maior RMM da regional refere-se ao b. Jardim das Américas com R\$ 6.206, 01. Quanto à realidade dos rendimentos médios referente apenas ao b. Uberaba, é possível perceber que a região em que o Colégio Estadual está localizado concentra as classes de renda mais baixas (IPPUC, 2015; AGENCIA CURITIBA, 2017)., alcançando o máximo de três salários mínimos (Figura 10).

FIGURA 10 - Rendimento médio das pessoas responsáveis por domicílios por setores censitários da regional Cajuru – 2010



FONTE: Adaptado IPPUC, 2015.

Situação que se mantém em toda a regional nas áreas próximas aos canais fluviais, abrangendo principalmente às regiões do b.Uberaba e do b. Cajuru, e é constatada no cotidiano do colégio. O que é facilmente perceptível em um dia de chuva no colégio. Além de nos depararmos com um Colégio absolutamente vazio

(mais da metade dos estudantes faltam as aulas), há uma série de explicações que rondam o imaginário da escola sobre as razões para que isso aconteça, dentre elas a condição e as implicações em se morar perto dos rios. Essa situação, segundo essas narrativas, abrangeria boa parte dos estudantes da escola. Mais explícita ainda, é a forma como o rio surge como uma das fronteiras do bairro, como um limite que marca o que está “*para além do rio*” ou do “*lado de cá do rio*”. E mesmo que as implicações dessas fronteiras e marcas permaneçam nas entrelinhas das relações e interações sociais, são elas que muitas vezes marcam expressamente as falas e histórias sobre o bairro, como pretendemos apresentar e demonstrar no capítulo 6.

4 O ESPAÇO URBANO: A CIDADE, AS PERIFERIAS E AS VILAS

4.1 A CIDADE A PARTIR DA SOCIOLOGIA

As discussões sobre a cidade já são tradicionais na sociologia, preocupada em entender as aglomerações urbanas tanto como resultados de processos macrossociais como a industrialização, a urbanização e a globalização; como quanto das dinâmicas microssociais que as constituem, os modos de vida urbano, sendo esta última perspectiva a que mais nos interessa neste trabalho. A noção de cidade é comumente associada ao contexto de ascensão do capitalismo, nesse sentido, vale esclarecer, como relembra Frúgoli (2005), que com isso nos referimos às mudanças ocorridas a partir de meados do século XIX⁵⁴ na Europa, em que há uma emigração do campo e industrialização crescente, marcando alterações fisionômicas e socioculturais que dariam início a novos modos de vida em espaços urbanizados, fatos que instigaram autores como Engles e Simmel nas primeiras produções da sociologia sobre a temática.

Assim, a transferência massiva das populações do campo para as cidades, os êxodos migratórios e a crescente aglomeração em polos industriais e comerciais fomentaram as discussões sobre a cidade em si e sobre o que acontece nesse espaço urbano (DO CARMO, 2009). Isso porque a cidade vai muito além do espaço edificado, assumimos que ela participa da consolidação dos parâmetros de interação, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtora da sociedade e suas relações (FORTUNA, 2009). Por isso, ao assumir o território como elemento de distinção e capaz de interferir nos sentidos que a escola assume, pensar a cidade e seus espaços urbanos se torna relevante para esta pesquisa. Neste primeiro momento, faremos uma breve revisão teórica de como a cidade tem sido abordada pela sociologia.

Na obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”,⁵⁵ Engels (1986) dedica-se à observar a condição de vida da classe operária, a partir de considerações sobre o salário, a habitação, o vestuário, a alimentação e as

⁵⁴ Frúgoli (2009) argumenta que a representação da cidade ocidental é recorrentemente associada ao fim do feudalismo e ascensão do capitalismo, entretanto, que é possível considerar articulações no período medieval de dimensões cidadinas, assim como trazer a polis grega como referência à cidade política na antiguidade clássica (FORTUNA, 2009; FRÚGOLI, 2009; ARAUJO, 2012).

⁵⁵ Publicada pela primeira vez em 1845.

condições de higiene em bairros operários das cidades industriais do Reino Unido, a saber, Londres, Manchester, Liverpool, Leeds, Bristol e outras. Isso se justifica diante do interesse em saber como a grande cidade exerceria influência na vida das classes mais pobres, tendo em vista que, em sua visão, a cidade seria o lugar onde apareceriam mais claramente as consequências que a indústria e o comércio exerceriam sobre o proletariado. O processo de industrialização teriam alterado a configuração das vilas e áreas rurais, transformando-as de forma escalonada em pequenas e depois grandes cidades, eis que com a instalação das fábricas em áreas afastadas das regiões mais populosas, os operários e suas famílias se concentravam e aglomeravam nos arredores e proximidades das áreas industriais (ENGELS, 1986).

A preocupação de Engels estava em acessar como essas transformações implicavam na forma precária de vida de parcela da população: os operários das fábricas, o proletário. Classe operária e proletariado são tratadas praticamente como equivalentes durante o texto, de forma a atribuir às indústrias à condição miserável não apenas das cidades operárias, mas das grandes cidades e das camadas pobre de seus residentes (ENGELS, 1986). Industrialização e pobreza estão, desta forma, estreitamente atreladas entre si e a constituição da cidade.

Para o autor, além do processo de individualização que caracterizava às cidades e a exploração da força de trabalho referente à industrialização, tem-se sobretudo o processo de estratificação social acompanhado da estratificação geográfica, condição que podia ser observada em Manchester. Isso porque era possível entrar e sair da cidade sem passar pelos imundos bairros operários. O que se evidencia com isso é que a própria cidade emerge como mercadoria, tendo em vista que aqueles com melhores condições poderiam pagar por melhores habitações em áreas mais limpas e organizadas da cidade, enquanto as classes mais pobres ou se amontoavam nos cortiços nas vielas das áreas mais centrais ou se instalavam nos bairros próximos às fábricas, em quaisquer dessas opções é a condição precária, de miséria e imundice que se sobressaem. Com essa obra, Engles (1986) realiza estudos sistemáticos sobre as cidades industriais e a consequente formação da classe operária, privilegiando os aspectos econômicos e as condições miseráveis decorrentes dessa relação. Entretanto, não é o único a tratar dos impactos das grandes metrópoles na vida dos indivíduos.

Apesar da abordagem bastante diferente da de Engels, Simmel (1973) também caracteriza a metrópole a partir do individualismo e das relações econômicas, tendo em vista que a concebe como o lugar das trocas monetárias. Entretanto, preocupa-se muito mais com a repercussão dessas condições no caráter e comportamentos dos indivíduos do que nas condições de miséria e degradação vivenciada pelas classes mais pobres, ou na constituição dos operários enquanto classe. Para o autor, o elemento constitutivo do moderno se estabelece a partir da combinação ambígua entre proximidade corporal e distanciamento espiritual, em que o anonimato e a impessoalidade da vida na cidade grande surgem como a forma primordial em que o contato entre os indivíduos é estabelecido. Nessa relação, é o dinheiro que aparece como elemento e valor de mediação. É neste sentido que o sistema econômico surge nas considerações de Simmel (1973) sobre a cidade: como fator que modifica o sistema de relações dos indivíduos.

O sociólogo estabelece uma diferenciação entre o sistema de relações preponderantes entre os indivíduos nas grandes cidades modernas e nas pequenas cidades e aldeias, em que nas primeiras seriam pautadas pelo caráter intelectualista e nas segundas pelos sentimentos. Desta forma, nas cidades grandes as relações se constituem enquanto “de entendimento”, em razão do grau de intelectualização e do caráter contábil atribuído às práticas dos indivíduos, e estão voltadas para a produção para o mercado. O dinheiro surge como o nivelador de todas as coisas, o valor que compensa e exprime a pluralidade de tudo nesta sociedade, transformando-a em um lugar das trocas monetárias. Essa condição geraria uma objetividade nos interesses dos indivíduos, que se distanciam dos ‘imponderáveis das relações pessoais’ para conseguir viver de forma mais acessível à intensificação da vida nervosa. Tal condição, para o autor, distancia-se da tranquilidade da vida nas cidades pequenas, que é caracterizadas pelas relações de afeto e pessoalidade (SIMMEL, 1973, p.14). O caráter blasé do morador da cidade grande se refere justamente à incapacidade em reagir aos novos estímulos, ou ainda, como uma proteção frente à diversidade e intensidade desses estímulos, o que repercute na forma como as relações são estabelecidas. Em resumo, a metrópole oferece um modo de vida diferente, em que amplia a variedade e a complexidade das relações. Diante desse organismo tão complexo, tem-se a necessidade de imposição de um esquema preordenado que ameniza as subjetividades, em que os traços irracionais, instintivos e impulsivos sejam controlados (SIMMEL, 1973).

A oposição entre campo e cidade é uma constante nos primeiros estudos sobre as metrópoles, em que tenta-se definir os modos de vida urbano a partir do contraste com o rural. Engels (1973), ao tratar da situação da classe trabalhadora na Inglaterra, argumenta que atrelada a isto está à submissão do indivíduo a divisão social do trabalho. Isso porque a cidade a qual o autor fazia referência era a cidade industrial, considerada como a manifestação do capital e do processo de ascensão do sistema capitalista de produção. O que o autor pretende defender é que as formas de produção pautadas na lógica da acumulação alteram as formas de trabalho do indivíduo, em que o agricultor, pequenos proprietários e artesãos ao estabelecerem relações com a cidade aos poucos assumem a condição de operários urbanos. De forma que o que estaria implícita nesta oposição, naquela época, seria a relação capital-trabalho. Diante disso, assim como Simmel (1973), ao tratar da metrópole argumenta sobre o distanciamento espiritual dos indivíduos em razão do excesso de estímulos e da submissão das relações, e dos sentimentos, à uma lógica racional e contábil. De forma que Engels também desenvolvia considerações sobre a multidão solitária, entretanto, enfatizando as condições de alienação e as relações de trabalho (SOUZA, 2005), sem se restringir apenas às relações de ânimo propostas por Simmel (1973).

Nesse sentido, Fortuna (2009) afirma que o desenvolvimento de concepções sobre o urbano foi traçado através da oposição da cidade frente ao campo, ou a metrópole contra a comunidade, implicando uma série de construções socioculturais sobre seus modos de vida, em que se considerava a cidade em termos de caos, desencontro, separação e não mais um lugar para se desenvolver vínculos como nos pequenos aglomerados (MAGNANI, 1998; 2002). Essas discussões tinham inspiração em autores como Durkheim, Tönnies, e até mesmo Simmel, por exemplo, que apesar de abordagens distintas interessavam-se pelas particularidades das sociedades modernas frente aos modos de vida ditos primitivos, das pequenas localidades, das cidades pequenas ou daqueles proporcionados pelas intensas mudanças vivenciadas nas metrópoles industriais (FRÚGOLI, 2005; DO CARMO, 2009).

A preocupação com as dinâmicas microssociais que compõe o espaço urbano e com a elaboração de um método para abordá-las surgem massivamente com a Escola de Chicago. É consenso na literatura sobre o tema que a Escola de Chicago dá o impulso sociológico sobre o estudo da cidade no que se refere à

incorporação de um método empírico de análise (COULON, 1995; FORTUNA, 2009). Mesmo que Engels já em 1944 tivesse pautado seu estudo sobre os operários na Inglaterra a partir de observações diretas, é só a partir das pesquisas da Escola de Chicago que estes são sistematizados e utilizados de forma expressa enquanto método. Isso porque a cidade era vista como o lugar de uma nova experiência social e um laboratório para a investigação da vida, em que a ênfase no método empírico de análise dos processos de desenvolvimento urbano dava o direcionamento da primeira geração de pesquisadores, tendo em Park sua figura mais influente⁵⁶ (BECKER, 1996; FORTUNA, 2009, p. 85; FRÚGOLI, 2005; VALLADARES e LIMA, 2000)

A partir da proposição de concepções como a ecologia urbana e a ordem moral esses autores defendiam que os modos de vida urbana se estabeleciam em razão de uma morfologia social (BOGUS, 2009, p.116). Desta forma, a distância espacial dos grupos e comunidades expressava também a distância social entre elas, a segregação social era entendida, assim, a partir da localização de certo grupo na cidade em relação aos outros. A ênfase está na consideração de que essa cidade representada pela metrópole industrial produz modos de vida e na preocupação em definir os elementos e condições que constituem esses espaços urbanos (DO CARMO, 2009). Aqui, junto com o surgimento da cidade aparece a preocupação com um modo de viver específico: o urbano, de forma que cidade e urbano passam a assumir concepções distintas. A cidade enquanto lugar decorrente da industrialização e urbano referentes aos modos de vida que dali emergem. No entanto, Isaac Joseph (VALLADARES e LIMA, 2000) esclarece que a cidade não se trata necessariamente de um mosaico de territórios, como deixava a entender os pesquisadores da Escola de Chicago. Isso porque as definições e fronteiras dos espaços urbanos não são tão rígidas como se deixava entender, na realidade é a presença e a relação entre a população e os distintos grupos que caracteriza o espaço urbano, condições que se espalham, acontecem por toda a cidade e extrapolam suas fronteiras.

⁵⁶ Robert Park foi um dos primeiros professores a ingressar no Departamento de Sociologia da Escola de Chicago, momento em que formulou um amplo programa de pesquisa, no qual grande parte dos questionamentos exigia a investigação empírica em regiões da cidade de Chicago para serem verificados e evidenciavam a influência dos escritos de Simmel sobre as metrópoles europeias (BECKER, 1996; FRÚGOLI, 2009).

Esse interesse, em grande medida, é moldado pela importância dada aos estudos sobre a cidade naquela época, em que os processos de industrialização traziam a tona preocupações sobre as migrações e a formação dos aglomerados urbanos (COULON, 1995; BECKER, 1996). Com isso, remete-se ao interesse dos pesquisadores sobre o que emerge dos encontros públicos entre a diversidade de sujeitos e comunidades que estão se aglomerando nesses espaços urbanos, o modo como distintos grupos viviam e se relacionavam (VALLADARES e LIMA, 2000). Desta forma, o elemento distintivo desses estudos era a importância e a centralidade dada à dimensão espacial das relações sociais, em que a cidade aparece enquanto constituída por uma dimensão física e uma ordem moral, condições que se interligavam e davam forma ao urbano.

No entanto, a partir das décadas de 1960 e 1970, principalmente na França, os trabalhos da Escola de Chicago passam por uma revisão crítica, em grande parte de base marxista, em que autores como Manuel Castell, Henri Lefebvre e David Harvey aparecem como os representantes teóricos (BECKER, 1996; BÓGUS, 2009; VALLADARES e LIMA, 2000; FRÚGOLI, 2005). Nessa perspectiva tem-se a crítica à abordagem excessivamente culturalista da cidade, em que dimensões macrossociais como a importância da atuação do Estado na reprodução das desigualdades social e na reprodução das contradições da sociedade capitalista ganham centralidade. (BÓGUS, 2009). Nesse sentido, essas críticas pautavam-se principalmente na ausência de referências à boa parte da obra de Marx e Engels (SOUZA, 2005), tendo em vista que tratavam da questão urbana como algo desvinculado dos modos de produção capitalista e desatrelavam a cidade do desenvolvimento da lógica do capital e do trabalho.

Para Castell,⁵⁷ a crítica recaía sobre a ausência de um olhar histórico estrutural sobre a cidade, ou seja, a partir de condições historicamente determinadas, fato que levaria inevitavelmente as considerações sobre o desenvolvimento do capitalismo. Para o autor, os estudos sobre a cidade não poderiam ser descolado deste sistema econômico. Assim, em sua visão, o espaço urbano deveria ser analisado enquanto expressão da estrutura social, ou seja, há a necessidade em estudar os sistemas que a formam: o econômico, o político e o

⁵⁷ O autor abre esta discussão a partir da publicação da obra “A Questão Urbana”.

ideológico; além das combinações e práticas sociais que derivam deles (GOTTDIENER, 1997; SOUZA, 2005).

A dimensão da cidade ganha relevância nesse trabalho, a partir do interesse em pensar a relação entre regiões da cidade e as escolas da rede de ensino público, neste caso, em relação a um colégio específico situado no b. Uberaba. Por isso, esclarecemos que não pretendemos propor um estudo da cidade propriamente dita, mas um estudo na cidade, das relações, interações, encontros, conflitos e trocas que acontecem nesse espaço urbano (DURHAM, 2004 [1998]; MAGNANI, 2003). Assumir essa perspectiva frente à discussão do ambiente escolar implica a tentativa em se aproximar das especificidades e peculiaridades da dinâmica escolar do Colégio, reconhecendo, como hipótese, que cada escola, apesar de atrelada a condições institucionais e legislativas, e complementarmente a isso, apresentam também dinâmicas próprias, em que o território se constitui como um dos elementos de distinção. Isso porque a cidade, e seus espaços como o centro, a periferia, o bairro, e suas regiões aparecem como o contexto social para as relações e interações que ocorrem e constituem a escola. É também nesse sentido que a discussão sobre a noção de periferia se faz presente, tanto por estar atrelada aos estudos urbanos, quanto pela relevância que assumiu nesta pesquisa, em que na tentativa de diferenciar as escolas na cidade a partir da perspectiva espacial, geográfica e social, o conceito se mostra um instrumento importante nessa discussão. Para tanto, antes de adentrar na temática sobre a periferia, faz-se necessária uma breve caracterização de como ocorreu o processo de urbanização no Brasil.

4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA URBANIZAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o processo de urbanização - em que há a crescente migração do campo para a cidade, industrialização e constituição de parcela da população enquanto operários e trabalhadores urbanos – apresenta seus primeiros sinais a partir de meados do século XIX, com o crescimento da exportação de café e o interesse em criar um mercado nacional (PEREIRA, 2017; SINGER, 1987). Nesta época, no entanto, a maior parte da população brasileira ainda estava concentrada em pequenas comunidades rurais como os engenhos de cana de açúcar e as estâncias de gado, respectivamente, no Nordeste e no Sul do país.

O desenvolvimento das áreas urbanas podem ser entendidas, de forma geral, como reflexo do processo de expansão industrial e da implementação de um sistema capitalista (OLIVEIRA, 2012). Singer (1987), entretanto, argumenta que a centralidade das cidades na América Latina não decorre da relação direta com essas condições, diante das peculiaridades da colonização do continente. Para ele, diferente do que ocorre na Europa em que a cidade surge atrelada à indústria como mostram as obras de Engels, na América Latina, em países como o Brasil, a cidade emerge, em um primeiro momento, atrelada aos interesses da Colônia, sem autonomia frente ao campo ou decorrente da instalações de indústrias nas proximidades, mas enquanto cede do poder e administração de atividades de exploração. De forma que o surgimento das cidades e o processo massivo de urbanização não são sinônimos e decorrem de momentos diversos, mesmo que interrelacionados. Por isso, Singer (1987) trata da cidade nos países latino americanos a partir das concepções e articulações entre cidade da conquista, cidade comercial e cidade industrial. Essas considerações são importantes, justamente para compreender como o processo de urbanização e industrialização brasileira convergem e estão intimamente relacionados com a marginalização urbana de determinados grupos sociais: os negros recém libertos e o trabalhador imigrante europeu (OLIVEIRA, 2012; SINGER, 1987).

A passagem do período colonial para a independência até a constituição do Brasil enquanto República, é marcada por uma série de transformações que buscavam se adaptar às necessidades político-econômicas de cada época, como o fim do tráfico negreiro⁵⁸ e a criação da Lei de Terras⁵⁹ em 1850, a abolição da escravidão em 1888 e a substituição do escravo pela força de trabalho do imigrante europeu. Maricato (1996) argumenta sobre a relação entre a libertação dos negros feitos escravos com a reformulação da compreensão sobre o valor da terra. Até então a terra era destituída de valor econômico, tendo em vista que sua aquisição no período colonial era decorrente de títulos concedidos pela Coroa Portuguesa às famílias ou à posse informal, ou ainda, por apossamento – ocupação ou posse - durante as primeiras décadas do período Imperial (PEREIRA, 2017).

⁵⁸ Com a Lei Eusébio de Queiroz, em 1850.

⁵⁹ Foi a primeira legislação nacional direcionada à questão fundiária, regulamentando a propriedade privada.

Situação que só é alterada após à Lei de Terras, em 1850, a partir da qual o Estado passa a regular o acesso às terras devolutas, condicionando-o à compra e venda (OLIVEIRA, 2012; PEREIRA, 2017). O que impossibilitou que parte da população sem recursos, ou seja, os negros recém libertos, pudessem adquirir propriedades, restringindo não apenas o seu acesso à terra, mas a possibilidade de manutenção e consolidação dos quilombos. Essa situação também interfere no padrão de riqueza das elites que no período da Colônia e do Império eram pautadas na quantidade de escravos que os fazendeiros e senhores detinham e passam, na República, a ser contabilizados a partir da propriedade de terras. Desta forma, a terra passa a ser negociada como mercadoria, condição que interfere e estrutura as bases do processo de urbanização brasileira no início do período republicano, e consequentemente, da marginalização social imposta à determinados grupos sociais. O que para Maricato (1994 apud PEREIRA, 2017) dá as bases do problema da moradia no Brasil: a passagem da sociedade escravocrata para a sociedade do trabalhador livre, mas sem amparo e possibilidade de acesso à terra.

A partir da segunda metade do século XIX, apesar da lógica econômica ainda ser pautada pelas relações de dependência com o mercado externo, surge o interesse na criação de um mercado nacional principalmente a partir da intensificação nas produções cafeeiras em São Paulo, e expansão da amplitude territorial a partir da construção de uma malha ferroviária (OLIVEIRA, 2012; SINGER, 1987). A ampliação do sistema de transporte interno serve, segundo Singer (1987), a duas finalidades principais. De um lado, para a distribuição dos produtos agrícolas à novas áreas, e de outro, para constituição de uma unidade política nacional a partir do território, o que também auxilia na implementação dos padrões urbanos no Brasil. A cidade na República passa a estar atrelada às relações comerciais e formam pontos de distribuição dos produtos agrícolas.

A cidade da época colonial é caracterizada por Singer (1987) a partir da função de manter o sistema de exploração colonial, em que a ênfase está na repartição do excedente e na manutenção do poder da Colônia através da Igreja e das tropas militares que ali se instalam. Essa configuração não se altera com o processo de independência, tendo em vista que essa época a preocupação ainda estava em produzir excedente voltado ao mercado externo, e não na comercialização dentro da unidade nacional. É apenas com a expansão da produção agrícola - com o café e a malha ferroviária - que a cidade agrega a função comercial

e de redistribuição dos produtos com a finalidade de constituir um mercado interno e gerar riqueza que retorne à unidade nacional. Condição que se inicia na República e se intensifica a partir da década de 1950 em razão dos processos de industrialização, como veremos mais adiante.

Neste período, surge a necessidade de adequar a cidade às novas condições econômicas e políticas – da terra comercializável e dos ideias modernistas - com a produção do espaço urbano. A partir disso, há a tendência à regulamentação da terra para ser vendida a partir da precisão nos loteamentos, da diferenciação entre chão público e privado, do tamanho dos lotes, do alinhamento das fachadas e nivelamentos das vias, assim como, das condições de saneamento básico da população, o que serviu de argumento para a realização de uma limpeza social (OLIVEIRA, 2012). Nas palavras de Maricato (1996, p.38):

É com o início da República que se afirma o urbanismo modernista segregador. As cidades brasileiras mais importantes, em especial Rio de Janeiro, passam por grandes transformações que procurarão adaptá-las aos novos tempos, isto é, às novas necessidades econômicas ligadas à administração e exportação dos produtos agrícolas, em especial o café, e o combate às epidemias por meio do saneamento. Um cenário que não é determinado apenas pela eficácia econômica e sanitária acompanha as mudanças. Busca-se adequar as cidades a fachada progressista e modernizante que a República requeria e sepultar a simbologia do passado escravocrata.

Nesse sentido, a cidade assume, juntamente com as práticas comerciais sendo instauradas, um caráter segregador. Isso porque com a justificativa do saneamento básico e a especulação dos espaços urbanos centrais pelo mercado imobiliário, os negros e os desempregados foram expulsos dessas áreas sendo obrigados a se instalarem nas periferias das cidades, o que se intensifica com os processos de industrialização.

A partir do século XX, o incentivo à atividade industrial, principalmente no que tange à produção de bens de consumo não-duráveis aumenta, o que intensifica as mudanças sociais, econômicas e políticas neste período. Com o interesse de criação de mercados internos cada vez mais fortes, o país passa, de um lado, a investir na criação de um parque industrial produtor de bens de consumo nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. De outro, incentiva a produção agrícola comercial para os setores nacionais a partir dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (PEREIRA, 2017). Conjuntamente a isso, a queda da Bolsa de Valores de Nova

lorque, em 1929, afeta radicalmente a economia agroexportadora brasileira, fazendo cair as antigas oligarquias cafeeiras. Essa situação reforça a necessidade de construção de um projeto econômico nacional que colocasse o Brasil junto ao capitalismo mundial (SINGER, 1987; PEREIRA, 2017). Neste contexto, em 1930, Getúlio Vargas assume o governo brasileiro, e inicia, a partir do Estado Novo, um projeto político econômico desenvolvimentista que objetivava desenvolver o país enquanto nação. Essa situação se instaura a partir da intensificação da atividade industrial e da construção de um Estado interventor e regulador das relações sociais, entre mercado e sociedade civil, empresário e trabalhadores.⁶⁰

A partir da segunda metade do século XX, com a expansão da entrada de capital estrangeiro e a consolidação das indústrias de bens duráveis há uma inversão da paisagem social brasileira, que passa a ser massivamente urbana (PEREIRA, 2017; SINGER, 1987; OLIVERA, 2012). Em 1940, a taxa de urbanização brasileira era de 26,35%, porcentagem que alcança a taxa de 68,8% em 1980, acompanhando não apenas o crescimento da população brasileira, mas principalmente da população urbana. Segundo Santos (1996 apud OLIVEIRA, 2012, p. 57), nesses 40 anos a população brasileira teria triplicado, e a população concentrada na área urbana multiplicado em sete vezes. Esses fatores foram impulsionados pelo viés desenvolvimentista e nacionalista do período da Ditadura Militar, de 1965 à 1985, em que a intensificação do processo industrial voltava à expansão tanto do mercado interno quanto externo. Momento que também ficou marcado pela modernização do campo através da implementação de maquinários para a produção agrícola. A cidade aqui, nos termos de Singer (1987), passa a ser a cidade industrial, voltada a produção de bens de consumo e aos mercados. De toda a forma a expansão da produção industrial também não alcança todos os centros urbanos, pelo contrário, essas atividades eram concentradas apenas em algumas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e nas respectivas áreas metropolitanas.

O que autores como Maricato (1996), Singer (1987), Oliveira (2012) e Kowarick (2009) ressaltam é que a alavanca do rápido desenvolvimento econômico e o crescimento demográfico experimentados durante a Ditadura Militar foi impulsionada à custas do aumento da pobreza e da desigualdade social. De um

⁶⁰ Disso resulta a promulgação da primeira legislação trabalhista brasileira, a Consolidação da Leis do Trabalho – CLT, em 1943.

lado, os altos índices de desenvolvimento econômico de um PIB que crescia a 7% ao ano; de outro, o excedente populacional que não encontrava nas regiões da cidade acesso à locais de moradia (OLIVEIRA, 2012). Desta forma, o crescimento urbano não implicava em uma melhora direta na qualidade de vida de todas as camadas populacionais, apesar de motivar migrações dentro do território nacional em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições. O preço dos imóveis e o valor da terra nas regiões centrais das cidades industrializadas contribui para que essa classe média e pobre fosse redistribuída pelo espaço urbano, formando os bairros de periferia. Nas palavras de Kowarick (1985, p. 85 apud OLIVEIRA, 2012)

A dinâmica de produção dos espaços urbanos, ao gerar melhoria, cria simultaneamente e constantemente milhares de desalojados e desapropriados que cedem seus locais de moradia para grupos de renda que podem pagar o preço de um progresso que se opera através de uma enorme especulação imobiliária. Tal trama urbana só pode levar à fixação das camadas pobres em zonas desprovidas de serviços públicos, até o dia em que, com o crescimento da metrópole, também esses locais tenderão a ser expulsos se porventura sua iniciativa política ainda continuar bloqueada.

O que se percebe com isso é que o modelo de ocupação urbanas nas cidades brasileiras, mesmo que apresentem especificidades locais, resulta de um processo de urbanização que se instituiu pelo binômio centro-periferia, em que as atividades industriais e comerciais estão concentradas nos centros urbanos, e parcela da população pobre é redistribuída para áreas mais afastadas. A partir da década de 1960, o aparecimento das favelas e cortiços remete à essa condição, em que as populações mais pobres utilizam-se de alternativas habitacionais para construir sua moradia em locais sem infraestrutura, mas que estivessem próximos aos centros urbanos (KOWARICK, 2009; PEREIRA, 2017). A consequência desse excedente populacional é o acentuamento das desigualdades sociais, principalmente no contingente de pessoas que não havia se integrado à sociedade urbano-industrial a partir da inserção ao trabalho assalariado formal, a qual passa a constituir parcela de subempregados e subsalários, muitos decorrentes de atividades informais. (PEREIRA, 2017).

Em capitais como São Paulo e Curitiba, por exemplo, essas condições interferem na forma como o espaço urbano se constitui a partir da especulação imobiliária, em que grupos privados adquiriam os terrenos nas áreas centrais e os revendiam, quando valorizados, por quantia inacessível a parcela considerável da

população, principalmente os migrante trabalhadores das fábricas (CALDEIRA, 2011; SILVA, 2014). O encarecimento do preço das terras e a criação de Lei Federal para regular os loteamento dos terrenos, não deixa outra alternativa para os mais pobres que a habitação em áreas mais distantes, menos valorizadas e em piores condições de moradia, como as favelas, os cortiços e a periferia. O que autores como Caldeira (2011), Kowarick (2009) e Silva (2014) defendem é que o local de moradia não refletiria apenas uma condição geográfica, mas principalmente um processo de exclusão e discriminação social. Isso porque juntamente com a concentração da pobreza e das condições precárias de habitação, esses lugares carregam marcas valorativas negativas (PEREIRA, 2017), as quais se estendem à estigmatização e discriminação de seus moradores (GOFFMAN, 1982). Constrói-se um discurso e um imaginário social sobre essas regiões (TAYLOR, 2010), e conjuntamente a isso, constituiu-se modos de vidas atrelados à essas novas realidades de moradia, sendo este fator que nos interessa neste momento, como argumenta Oliveira (2012, p.65):

mais que um processo geográfico, econômico ou urbanístico, tal processo culminou em mudanças profundas em seu modo de vida, na forma que satisfaz suas necessidades e no surgimento de novas sociabilidades.

4.3 A PERIFERIA COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um grande interesse, na área da Ciências Sociais, em estudar as condições e características da periferia das grandes cidades, momento em que houve um acúmulo de pesquisas sobre a realidade de São Paulo. Frúgoli (2005) aponta que além da periferia representar um fenômeno sociocultural e político relevante, outros fatores influenciaram para a atenção dada à temática neste período. Para ele, a retomada da discussão sobre a Escola de Chicago na França, na década de 1960, a partir de um olhar crítico, tem um papel relevante em razão das buscas por explicações macroestruturais para os fenômenos urbanos, em que a política e a economia assumem maior relevância. Essas críticas tinham base marxista e consideravam que a cidade era submetida às estruturas dos modos de produção capitalista e ao processo de reprodução da força de trabalho (FRÚGOLI, 2005).

Kowarick (2009), ao tratar do crescimento urbano de São Paulo, enfatiza a atuação do Estado na produção do espaço urbano no contexto da expansão industrial e capitalista, em razão deste se configurar ator importante na valorização diferencial da terra. Isso porque a maneira como injeta investimento no espaço urbano, repercute na especulação imobiliária e nessa segregação social da cidade. Processos que favorecem o que o autor denomina de *espoliação urbana*, ou seja, o conjunto de extorsões decorrentes da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo essenciais em determinadas áreas, atreladas as questões da habitação popular e do acesso a terra. O autor não desconsidera a capacidade dos grupos sociais se organizarem para pressionar o Estado, com a finalidade de obter melhores condições e acessos aos elementos básicos de sobrevivência, como moradia e trabalho. No entanto, mesmo que discuta a dimensão do bairro na organização dessas mobilizações e luta sociais, o autor mantém suas considerações a partir das relações produtivas, em que os eixos norteadores são o trabalho e o Estado. Rolnik e Bonduki (1982 apud GAMALHO & HEIDRICH, 2008) também discorrem sobre as atribuições e constituição do espaço urbano a partir da reprodução da força de trabalho, em que a possibilidade de aquisição de moradia pela população de baixa renda se torna restrita às regiões menos valorizadas. Por isso, para os autores as considerações sobre a periferia em termos sociológicos pauta-se na configuração de espaços de reprodução da força de trabalho, em que as desigualdades no acesso à propriedade privada exercem forte influência. (GAMALHO & HEIDRICH, 2008).

Em contraposição a essa dimensão, Durham (2004 [1986]) coloca em questão as análises a partir de estruturas que desconsideram o indivíduo, a partir de discussões sobre a emergência de movimentos sociais em que reivindicações por moradia e equipamentos coletivos assumem centralidade, principalmente nas áreas periféricas. Essa condição, além de atrair a atenção para as reivindicações propriamente ditas, colocava os grupos até então vistos restritamente como marginalizados em um novo espaço na arena política: como sendo capazes de se mobilizarem e de forma política. Tal situações fomentaram as análises microsociais sobre as relações dos indivíduos, e suas formas de organização, com a cidade (DURHAM, 2004 [1986]; MAGNANI, 1998). Desta forma, termo periferia, além de se referir a formas de segmentação da cidade, também passa a ser atrelado aos modos

de vida compartilhados por determinado grupo populacional (DURHAM, 2004 [1986]; GAMALHO & HEIDRICH, 2008).

A autora destaca que, na antropologia, o principal objetivo dos estudos sobre a periferia recaía, nesta mesma época, justamente sobre a realidade dos moradores dessas regiões, a classe trabalhadora e a população pobre das grandes cidades, em que os temas da migração, a situação da mulher, movimentos sociais e modos de vida surgiam, mesmo que, inicialmente, a ênfase em questões sobre o trabalho e a política se sobressaísse frente ao enfoque nas práticas de lazer, por exemplo. (MAGNANI, 1998). De toda a forma, a ótica dessas pesquisas abordava a cidade a partir da perspectiva que Magnani (2003) denomina como ‘de perto e de dentro’, em contraposição às aquelas que utilizam as grandes variáveis sobre os desenvolvimentos urbanos e demográficos ou consideram o capitalismo, as elites, a especulação imobiliária como principais atores desses processos, com interesse em olhar a cidade por uma perspectiva mais ampla, que constituiriam as abordagens ‘de fora e de longe’. Com isso, o que se pretende evidenciar é que o foco dessas pesquisas não era o crescimento da cidade – e a periferia enquanto consequência e efeito disso, mas a população que promove e vive essa questão.

Nesse sentido, Durham (2004[1986]) propõe a concepção de periferia enquanto um processo social. Ao se referir à periferia desta maneira, a autora remetia a forma como essa condição era interpretada pelos próprios moradores, em que é a perspectiva de melhora de vida que aparece, a qual se inicia com a compra de um lote nas áreas mais baratas da cidade e prossegue com a autoconstrução a longo prazo da casa própria. Essa situação envolvia, inclusive, a luta por melhorias na obtenção e distribuição de equipamentos e serviços para os moradores em geral. Nas palavras de Magnani (1998, p. 23) a própria cidade “é vista como o lugar de realização de um projeto de vida basicamente por meio da possibilidade de emprego estável, da aquisição da casa própria, do acesso à escola e aos serviços de saúde”, mesmo que não seja verificada na prática uma equivalência exata entre o que se espera da cidade e o que de fato ela oferece, diante da distribuição desigual de recursos e equipamentos, por exemplo. O que nos interessa é que essa dimensão das pesquisas permitiu ampliar a concepção sobre a periferia para além de uma localidade urbana específica em termos de segregação social.

Sobre a temática da organização do espaço da cidade, o que é importante observar é que as noções de segregação social e geográfica não se equivalem

necessariamente, e não são sinônimos. Bógus (2009) esclarece que a palavra segregação já remete à separação de grupos sociais distintos no espaço da sociedade, se configurando como um reflexo das estruturas de desigualdade e práticas sociais. Entretanto, acrescenta que a sua definição enquanto conceito depende de visões teóricas específicas, pois numa perspectiva coerente com a escola de Chicago essa distinção do espaço pautaria os modos de vidas urbanos, enquanto numa perspectiva marxista a aquisição desigual da terra, de bens e serviços pelas diferentes classes é que assume maior relevância, assim como a atuação do Estado, que pautado pela ideologia da classe dominante, reforça esses padrões desiguais.

Como não temos a pretensão em nos aprofundar nessa discussão, para a relevância deste trabalho basta esclarecer que a segregação, nas palavras de Bógus (2009, p. 120), é resumida como “a alta concentração de camadas sociais em determinada parcela do espaço urbano, apontando para uma forma de organização da cidade em zonas hierarquizadas”. Ainda, essa concentração pode ocorrer entre grupos sociais distintos situados em centros ou nas áreas metropolitanas. É nesse sentido que a autora traz a concepção de segregação residencial, em que as distinções entre as formas de moradia auxiliam nos estudos sobre os processos sociais e espaciais que estruturam as cidades, assim como os mecanismos produtores de relações de interação e sociabilidade entre esses grupos (BÓGUS, 2009).

Assim, mesmo quando se trata dos padrões de segregação da cidade, a oposição centro-periferia já não aparece mais como modelo interpretativo (CALDEIRA, 2011; FORTUNA, 2009; BOGUS, 2009). Kowarick (2009), assim como Caldeira (2011), chama a atenção como o padrão de crescimento urbano em São Paulo se alterou, repercutindo também no padrão de segregação espacial da cidade, em que até a década de 1930 vários grupos sociais distintos se concentravam numa área urbana pequena, e se distinguiam pelos tipos de moradia. O padrão periférico decorre do processo de industrialização que teria atrelado à moradia da classe operária às áreas em que as fábricas estavam situadas, as quais eram distantes do centro. Entretanto, a partir dos anos 1980 os vários grupos sociais se irradiam pela malha urbana da cidade, alterando significativamente o antigo padrão, em que a segregação social não se reflete na segregação espacial, mas através de uma série de instrumentos e tecnologias de segurança, as quais Caldeira (2011) denomina de

enclaves fortificados. Esses enclaves são definidos como “espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho” (CALDEIRA, 2011, p.211) tendo no discurso do medo sua justificação. Para a autora, os *enclaves* seriam instrumentos de um novo padrão que se impõe em São Paulo desde 1980, o qual fragmenta a cidade a ponto de não ser a distância física que separa grupos sociais distintos, mas as fronteiras erguidas dentro da própria cidade à curtas distâncias.

Com isso, a autora pretende chamar a atenção para a necessidade de revisar essa oposição e a forma como a desigualdade social tem sido incorporada ao espaço urbano, para entender os novos desafios da cidade. Isso porque muitas vezes esses grupos estão fisicamente próximos, mas são separados por muros e tecnologias de segurança, coibindo inclusive formas de interação entre eles em áreas comuns. Desta forma, essas novas formas de segregação e organização da cidade alteram a forma de utilização dos espaços públicos, o que para Gamalho e Heidrich (2008) justifica o entendimento do termo a partir da relação entre estratificação social e fragmentação espacial da cidade. Fortuna (2009) também discute o surgimento de novas modalidades de expansão e organização espacial da cidade, defendendo, entretanto, que não são apenas as formas urbanas que estão sofrendo processos de alteração, mas também, e, sobretudo, as expressões culturais que a cidade comporta.

Frúgoli (2005) defende ser mais apropriado tratar da periferia em termos de pluralidades, periferias, tanto em razão das diversas localidades em que estão situadas na cidade, o que repercute em novas formas de segregação social, quanto em relação aos equipamentos disponíveis e formas de sociabilidade. O que permite ampliar as pesquisas sobre a periferia, em que ela não é constituída apenas em razão da distância às áreas centrais ou pelas condições de pobreza, sendo considerado um espaço social com dinâmicas próprias (FRÚGOLI, 2005; DURHAM, 2004 [1986]), ou seja, “um local de prática de formas peculiares de relações de sociabilidade, modos de consumo e lazer, bem como de representações políticas”, inscrita numa ampla variedade de representações nativas (DURHAM, 2004 [1986] apud FRÚGOLI, 2005, p. 142). O que se mostra importante nessa proposta é pensar a noção de periferia não mais pela falta ou pela carência social, em clara oposição ao centro que é representado como o local de oferta de serviços e equipamentos

urbanos (MAGNANI, 2003; 1998), mas enquanto espaço social com modos de vida, formas de interação e sociabilidade próprias.

Nesse sentido, autores como Pereira (2010), Frúgoli (2005), Magnani (1998, 2003) trabalham com a noção de periferia a partir de uma afirmação positiva. Ao estudar grupos de pixadores e a relação deles com a cidade, Pereira (2010) defende que a ideia de periferia era associada por esses sujeitos a uma espécie de *ethos*, que remetia a valores e modos de comportamentos como força, transgressão e risco que enfatizavam certa vivência comunitária. Assim, não era apenas o âmbito do bairro que importava, mas toda uma construção sobre essa condição, em que, na visão dele, a dimensão do pertencimento se sobressaía ao ser associada a ela ideias como a de *quebrada*. O que demonstrava, a partir do circuito da pixação, a existência de atribuições à periferia de um valor positivado, tal qual a concepção de *pedaço* apresentada por Magnani (2003, p. 86):

Assim se desvelou um campo de interação em que as pessoas se encontram, criam novos laços, tratam das diferenças, alimentam, em suma, redes de sociabilidade numa paisagem aparentemente desprovida de sentido ou lida apenas na chave da pobreza ou exclusão.

Nessa perspectiva, como *quebrada*, Pereira (2010) se refere a um espaço de socialidade⁶¹ e de relações importantes, regido por certas normas de conduta, que promovem a identificação de grupos dentro de um bairro. O que o autor ressalta é a forma como a *quebrada* redefine a noção de bairro adicionando uma perspectiva positiva, que acaba por se configurar como elemento de identificação entre os pixadores, inclusive entre aqueles de quebradas diferentes da cidade.

Essa valorização da condição de periferia, através da categoria da *quebrada*, se constitui ainda a partir da superação de condições de adversidade. Isso porque além de remeter a relações supostamente comunitárias, também traria a superação de aspectos negativos atrelados à concepção de bairro pobre, violento, envolvido na criminalidade e sem condições estruturais mínimas (PEREIRA, 2010). Em resumo, “ser da periferia” pode assumir condições em que, nas palavras de Magnani (2006, p. 39 apud PEREIRA, 2010):

⁶¹ O autor prefere tratar das relações estabelecidas pelos jovens a partir do conceito de socialidade, ao invés da sociabilidade.

significa participar de um certo *ethos* que inclui tanto a capacidade para enfrentar as duras condições de vida, quanto pertencer a redes de sociabilidade, a compartilhar certos gostos e valores.

Trazer as discussões propostas pelos autores sobre *quebrada* e *pedaço* aparecem como forma de demonstrar a complexificação da categoria de periferia, a qual a partir da valorização dessa experiência surge uma distinção entre o dentro e o fora (PEREIRA, 2010; MAGNANI, 1998, 2003). Essa oposição e dualidade entre o dentro e fora, são defendidas por Mayol (1996), como elemento definidor da noção de bairro. Isso a partir de estudos sobre como a forma de uso cotidiano do bairro transforma aquele espaço urbano em algo conhecido, em que os indivíduos se sentem reconhecidos, positiva ou negativamente. Essa situação proporcionaria apropriações subjetivas sobre bairro a partir da progressiva aprendizagem sobre aquele espaço. Em suas palavras:

O bairro constitui o termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora. E é na tensão entre esses dois termos, um *dentro* e um *fora*, que vai aos poucos se tornando o prolongamento de uma dentro, que se efetua a apropriação do espaço. Um bairro, poder-se-ia dizer, é assim uma ampliação do habitáculo; para o usuário, ele se resume à soma das trajetórias inauguradas a partir de seu local de habitação (MAYOL, 1996, p. 42)

O bairro, segundo o autor, é atravessado pelo limite entre o espaço público e o privado, tendo em vista que, muitas vezes, torna-se o prolongamento da habitação, constituindo-se como relembram Magnani (2003) e Pereira (2010) o espaço intermediário entre a rua e a casa (MAYOL, 1996; PEREIRA, 2010; MAGNANI, 2003). Nesse sentido, a *quebrada* e o *pedaço* representariam, assim, atribuições de sentido ao bairro onde se vive, em termos de uma localidade específica e de uma concepção ampla de periferia (PEREIRA, 2010). Dessa forma, é importante evidenciar que esse espaço urbano intermediário, como se referem os autores, não é homogêneo, eles possuiriam gradações representadas justamente pelas formas de apropriação desses espaços (MAGNANI, 2003). Nesse sentido, Magnani (2002; 2003) traz também a concepção de *mancha urbana*, em contraposição ao *pedaço*. Isso porque diferente do *pedaço* em que a presença de pessoas externa não é aceita, e quando essa situação ocorre aquele considerado de fora tem que sair, na *mancha* é a interação mais ampla que se impõe, por se tornarem um ponto de referência de grupos mais diversificados.

O que nós pretendemos com essa abordagem é tentar entender como a dimensão administrativa da vila e do bairro são interpretadas pelos atores escolares e se as percepções sobre esses espaços sociais interferem na experiência escolar dos estudantes, se sim, em que medida e de que forma ocorre. Ou seja, como os estudantes se apropriam dessas condições em seus cotidianos e atribuem sentidos à essa relação entre o bairro, a vila e a escola. Por isso, o interesse em entender em que medida o espaço social em que o Colégio está situado interfere na experiência escolar, ou ainda, se essa condição assume alguma relevância para os próprios estudantes. Desta forma, a partir de agora, nosso interesse recai em como os próprios sujeitos daquele ambiente escolar constroem essa relação com o espaço urbano em que estão inseridos, e se essa é uma dimensão relevante para interpretar sua experiência escolar.

5 O COLÉGIO E O TRABALHO DE CAMPO: CONDIÇÕES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Longe do silêncio esperado em muitas ocasiões, a escola é barulhenta, cheia de ruídos, conversas, gritos e apitos, em que muitas vezes os sons de cada um deles se sobrepõem de tal forma que é difícil acompanhá-los isoladamente. E diante da tentativa de fazê-lo, não é difícil ser interrompido por alguma outra situação ao redor que passa despercebida, como um aluno que se aproxima, ou a movimentação das pedagogas exigindo que eles retornem às aulas, denunciando, aos berros, que o intervalo acabou. São os barulhos que muitas vezes anunciam as dinâmicas escolares: o sinal marcando o início e o fim da aula, as brincadeiras e alvoroço dos estudantes no hall entre portas durante a troca de professores ou os passos e vozes dos grupos chegando ao pátio no intervalo e educação física, os professores atravessando o pátio para chegar às turmas ou o som das vozes que ultrapassam os limites da sala, as pedagogas e diretores indo e vindo entre conversas com os estudantes, broncas com outros tantos e decisões com a secretaria, a campainha que soa a cada aluno atrasado ou visita de pessoas de fora da instituição, as derrapadas dos tênis na quadra, seguido do estouro da bola de futebol nas grades de metal, além das batidas de portas que se abrem e fecham constantemente. Fisicamente, o colégio não é grande, pois apesar de ocupar quase metade do quarteirão em que está localizado é possível, do meio da quadra de futebol, que está no centro do terreno, observar todos os blocos que compõe sua estrutura. De forma que ao mesmo tempo que é possível ter um panorama de toda a extensão física do colégio, poucas coisas se tornam distinguíveis, sendo necessário apurar os ouvidos, os olhos e o corpo para finalmente conseguir acompanhar alguns dos tantos fluxos que acontecem neste colégio.

Por isso, antes de tratar especificamente das experiências dos estudantes que contribuem, a nosso ver, para os sentidos que o colégio assume, é importante discorrer sobre as condições em que a pesquisa foi realizada neste ambiente, justamente por considerar que isso constitui um dos elementos que moldaram nossas interpretações. Não é novidade que a escolha da pesquisa empírica como a observação participante e a etnografia no ambiente escolar por si só impõe uma série de condições, e até mesmo obstáculos, sobre a forma como está será desenvolvida (BANDERA, 2017; CINIPIUK, 2014; PEREIRA, 2008, 2010). Nesse

sentido, Pereira (2008, 2010) ao realizar etnografia em quatro escolas públicas da rede estadual na periferia de São Paulo alerta sobre os problemas enfrentados decorrentes especificamente deste espaço social, os quais se referem tanto as regras rígidas e formalidades do estabelecimento – para acesso e permanência na instituição, e adequação do comportamento dos atores ali inseridos, quanto à multiplicidade de representações que são atribuídas ao pesquisador.

Neste tópico, são justamente esses fatores que gostaríamos de abordar, por considerar que além de condições para a realização do campo em si – para que pudéssemos permanecer ali, também se constituem nas condições em que os argumentos apresentados nestes trabalhos foram construídos (CINIPIUK, 2014). Ou seja, aqui não pretendemos apresentar uma pesquisa sobre o colégio enquanto totalidade, tendo em vista que, assim como defende Bandera (2017) ao discutir o trabalho etnográfico realizado numa escola periférica de São Paulo, consideramos que não é possível descrevê-la “como uma única instituição monolítica: eram muitas escolas, com tempos, espaços e agentes diferentes, com múltiplas formas de organização do trabalho e diferentes perspectivas sobre as relações escolares” (p. 202). Dito isso, buscamos articular como uma experiência específica de pesquisa, cercada de condições e recortes para ser realizada, possibilita a discussão sobre aspectos da experiência, principalmente no que se refere aos estudantes, que foram o grupo com o qual mais interagimos, conversamos e observamos.

5.1 A INSERÇÃO

Durante o primeiro semestre de 2018, período em que realizamos o trabalho de campo, o colégio situado no bairro do Uberaba, e que se constitui como objeto central desta pesquisa, contava com 632 matrículas,⁶² das quais 179 eram de estudantes cadastrados no Programa Bolsa Família,⁶³ constituindo-se em 28,32% do total de matrículas,⁶⁴ e pelo menos 04 de estudantes com necessidades especiais

⁶² Dados informados pela SEED/SUED/DIREPE/CIE- Disseminação de Informações Educacionais.

⁶³ Programa Social que tem como objetivo o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil, através de ações, que articuladas, garantam a famílias de baixa renda acesso a condições mínimas de alimentação, saúde e educação. Por isso, o programa é pautado na complementação da renda e acesso a direitos, em que uma das condicionalidades para o recebimento do benefício é a matrícula dos dependentes em instituições de ensino.

⁶⁴ Para fins de comparação, nos outros dois colégios em que realizamos a maior parte do campo um deles, situado no bairro Portão, apresenta 4,54% dos estudantes nessa condição; no outro, situado

como surdez, déficit cognitivo grave e déficit motor.⁶⁵ Ainda, os estudantes são distribuídos em 12 turmas de ensino fundamental, seis de ensino médio e duas turmas referentes ao EJA, tanto do ensino fundamental quanto médio, os quais eram distribuídos entre os períodos da manhã (do 9° ao 3°ano), tarde (do 6° ao 8° ano) e noite (EJA). A equipe escolar é composta por: 01 diretora, 05 pedagogos, 42 professores,⁶⁶ 06 funcionários administrativos da secretaria, bibliotecária, 09 funcionários de serviços gerais (limpeza, cozinha).⁶⁷ Durante o período de trabalho de campo ainda tivemos a oportunidade de conhecer um capelão que atua voluntariamente no colégio, em conjunto com a atuação das pedagogas. É ele mesmo quem define que sua função é auxiliá-las com os estudantes mais agitados. Apesar de encontrarmos poucas vezes com ele, de tempos em tempos era possível ouvir referências pelos professores à sua presença no cotidiano da escola. Dito isso, esclarecemos que a realização do trabalho de campo ficou restrita ao turno da manhã e nas turmas do ensino médio, em que foi possível acompanhar aulas de sociologia e educação física de todas as turmas de 1° e 3°ano e de uma das duas turmas do 2° ano.

No caso em questão, em um primeiro momento, nossa inserção ao espaço escolar ficou condicionada à autorização da diretora, tendo em vista que mesmo com a permissão previa do professor para que acompanhássemos suas aulas, este fazia questão de conversar diretamente com ela, tendo em vista que nossa permanência no colégio precisava ser informada aos gestores e, posteriormente, formalizada, através de documentação que esclarecesse nosso vínculo institucional com a Universidade. Essa situação foi sanada no primeiro dia de visita ao colégio, na qual tivemos a oportunidade nos apresentar e apresentar o projeto de pesquisa à coordenação pedagógica. Neste momento, nada nós foi requisitado além dos documentos formais e as cordiais boas vindas ao colégio. Aos poucos, entretanto, outras condições foram apresentadas e exigidas nas relações que se constituem a partir da própria dinâmica interna da escola.

no bairro da Cidade Industrial, 18,8%. Todos os dados são referente ao ano de 2018 e foram disponibilizados pela SEED/SUED/DIRPE/CIE- Disseminação de Informações Educacionais.

⁶⁵ Esses dados foram contabilizados durante o período de campo em razão das relações estabelecidas, por isso, não representam um número fechado desta condição, mas apenas uma amostra parcial.

⁶⁶ Dados informados pela SEED/SUED/DIRPE/CIE- Disseminação de Informações Educacionais

⁶⁷ Todos os dados foram retirados do projeto político pedagógico de 2018, exceto o número de professores, que foram utilizados os dados disponibilizados pela SEED.

Implícita na permissão em acompanhar as aulas do professor e o cotidiano do colégio, está a condição de respeitar as regras internas que costumeira e institucionalmente organizam e sustentam a escola. E mais, muitas vezes é justamente a rigidez e padronização dessas regras que caracterizam a instituição escolar e reafirmam seu caráter normativo (CINIPIUK, 2014; BANDERA, 2017; PEREIRA, 2010). O acesso e a circulação de pessoas alheias à escola no seu ambiente interno são bastante restritos, não apenas pela arquitetura que impõe uma separação física entre o que está dentro da escola e o que está fora, sendo, inclusive, difícil visualizar o que está para além dos muros; mas também pela funcionalidade atribuída a cada tempo e espaço, em que não é difícil alguém de fora se sentir deslocado e engessado, em que as possibilidades de circulação e comportamento são restritas à submissão aos diversos sinais que soam indicando o que deve ser feito e em que local, em relação a cada uma das pessoas ali inseridas. Assim, de modo geral, nos também tínhamos acesso limitado aos espaços internos da escola, nossa presença era mais aceita no pátio durante o período de intervalo e educação física, nas salas de aula do professor de sociologia, ou quando requisitada e autorizada por outro professor, e na sala dos professores. As salas destinadas à direção, coordenação pedagógica e secretaria tinham acesso restrito à todos os demais funcionários.

No caso da pesquisa, Pereira (2010) chama a atenção para como a ausência de atribuição de uma função específica ao pesquisador pela instituição e atores ali inseridos cria certos obstáculos, ou indagações, sobre as possibilidades para se desenvolver a pesquisa. Por muitas vezes a figura do pesquisador é estranha àquelas relações, fazendo que assumisse uma multiplicidade de formas. Em alguns momentos, em nosso caso, essa presença era reconhecida como a figura do estagiário de licenciatura das universidades, de professores recém-chegados aos colégios e até mesmo de estudantes, dependendo da função que nos é atribuída pelos atores com que nos relacionamos. Isso implica que as representações do pesquisador em campo são bastante ambíguas e variáveis, pois se alteram dependendo dos atores com quem nos relacionamos e dos ambientes da escola em que estamos.

Aqui cabe uma breve distinção, também relevante, a respeito do presente texto: considero que seu desenvolvimento ocorreu de forma coletiva, inclusive no que diz respeito à inserção e desenvolvimento em campo, já que esta foi realizada

com auxílio de orientações das mais diversas, e repercute em toda a sua extensão, inclusive no texto final. Entretanto, durante o campo, há uma condição da relação que exige o tratamento em primeira pessoa, pois as representações sobre a presença do pesquisador muitas vezes eram atribuídas em razão das pessoas, ou grupos, que se colocavam em interação. O que quero dizer é que os estudantes, os professores, as pedagogas,⁶⁸ direção e até os demais funcionários do colégio atribuíam a mim condições distintas em razão de leituras particulares que se davam na interação entre mim e eles.

Aqueles para os quais eu não tinha sido previamente apresentada, no caso dos funcionários da limpeza, da secretaria, da cozinha e as inspetoras, inevitavelmente me confundiam com os estudantes, estranhando, inclusive, quando eu entrava na sala dos professores desacompanhada ou pedia para que a porta da escola, que permanecia sempre trancada, fosse aberta em horários distintos da saída habitual. As pedagogas também se encaixavam nessa condição, sendo necessários alguns dias frequentando a escola para que minhas andanças no pátio nos períodos de aulas não fossem confundidas com uma aluna *gazeando*⁶⁹ aula, o que era rotina neste colégio. Nestes momentos, as pedagogas justificavam que, por eu ser ainda jovem, era fácil *'me perder entre os estudantes'*. Além disso, o pátio, talvez por ser um dos espaços escolares mais almejados pelos estudantes e fiscalizados pelas pedagogas e inspetoras, era o local em que essa condição se impunha.

Apesar de a idade interferir nas interpretações sobre essas representações, essa não era a única condição relevante, tendo em vista que a função supostamente exercida também era considerada (PEREIRA, 2010; CINIPIUK, 2014). Os demais estudantes e professores raramente me atribuíam a condição de aluna. Na perspectiva deles, minha presença era equivalente a de professora nova na escola ou a uma estagiária. Isso se deve também à vinculação quase direta realizada entre mim e o professor de sociologia. Assim, por estar rotineiramente acompanhando suas aulas, não era estranho que as compreensões sobre mim na escola também estivesse vinculada a ele, o que algumas vezes, causava inclusive certos

⁶⁸ Neste colégio, no período da manhã todas as pedagogas eram mulheres, no total eram 03 que atuavam diretamente nesta função, e a diretora, que também era vinculada à pedagogia, mas em razão do cargo de gestão não estava a exercendo diretamente.

⁶⁹ Termo utilizado pela maioria dos funcionários para descrever o ato dos estudantes de burlarem as aulas, também era corriqueiro utilizarem o termo *matar aula*.

constrangimentos e brincadeiras quando se tratava da relação com alguns estudantes, na maioria os meninos, já que antes de quaisquer apresentações, e mesmo após elas, eles insistiam na pergunta se éramos namorados e do porque o professor ter levado sua namorada à escola. Isso acontece neste colégio e em todas as escolas em que o professor acompanhado era homem. Essas brincadeiras pareciam, inclusive, ser muito mais uma forma de interagir e se aproximar do professor, tendo em vista que eram realizadas diretamente a ele, sem que qualquer palavra fosse direcionada a mim.

De toda forma, vale ressaltar que essa representação também variava dependendo da progressão do campo. Isso porque, no início, nas salas de aula em que fui apresentada aos estudantes, de estagiária ou estranha, passei a ser professora, principalmente após as explicações sobre a pesquisa de mestrado. Apesar de logo no início do campo eu já ter sido apresentada pelo professor com essa condição, o tratamento por professora só aparecia depois que os estudantes, curiosos sobre o que era escrito no caderno de campo, perguntavam as razões das anotações, e ao saber que eu já era formada na graduação de Ciências Sociais, invariavelmente perguntavam “*então você é professora também?*”. A partir disso, não importava muito a resposta dada, a condição era automaticamente a mim atribuída, e disso, surgiam pedidos para que os ajudasse a *colar*⁷⁰ nas atividades valendo nota, ou ainda olhasse as notas de provas. Assim, do mesmo jeito que validavam minha presença ao me atribuírem condição familiar e reconhecida no colégio, também me testavam para descobrir se podiam confiar nessa relação.

Desta forma, ao mesmo tempo em que era atribuída a condição de professora, era necessário me desvincular dessa condição para conquistar a confiança dos estudantes, principalmente pelo reconhecimento dos professores enquanto autoridades com poder de vigilância, e grupo em oposição aos estudantes. Dentro da sala de aula, não era anormal, nos raros momentos em que era possível consultar e escrever no caderno de campo, que os estudantes me questionassem se as anotações seriam repassadas para o professor ou para as pedagogas (BANDERA, 2017). Fora dela essa condição também se impunha, como é o caso de

⁷⁰ O termo *colar* é usado por estudantes, professores, pedagogas e direção para se referirem ao ato de copiar a resposta de questões da prova, seja dos colegas, seja de outros materiais não permitidos durante a aplicação da avaliação.

um dos garotos do terceiro ano, que a me ver na fila da *merenda*⁷¹ durante o intervalo, insistia em discutir porque mesmo não sendo aluna e podendo muito bem me servir na sala dos professores eu pegava a comida deles. O argumento muitas vezes vinha cheio de ironias como “*não tem nem pros estudantes direito e você acha certo pegar a nossa comida?!* ”. Ou ainda, principalmente, por parte dos garotos, as zoações eram usadas para evidenciar esse descrédito, em que fingiam não me ouvir para ficar repetindo insistentemente “*hã? o que?* ” ou repetiam debochadamente o que eu tinha acabado de falar. De certa forma, essa situação se configura evidenciando as disputas de autoridade e legitimidade que se instauram nas salas de aula. Com um grupo específico de estudantes, entendo que essa situação só foi alterada depois de dois acontecimentos: primeiro, quando a namorada de um deles passou a conversar cotidianamente comigo e, segundo, após um dia em que eu revidei a *tiração de sarro*, e eles se surpreenderam. A partir disso, as brincadeiras não desapareceram, mas eram precedidas de um “*bom dia, professora*” e ganharam um tom mais ameno e simpático.

O que pretendemos evidenciar com isso é que, de um lado, o pesquisador não tem uma representação nem função definida durante o campo, assumindo muitas vezes condições ambíguas e constantemente variáveis, já que em muitas ocasiões as pessoas não sabiam quem eu era ou o que estava fazendo ali, e por isso representações diversas eram atribuídas a cada posição assumida. Ambas as condições interferem na dinâmica das relações, em que às vezes levamos broncas por estar fora de sala de aula; auxiliamos na entrega e correções de provas em razão de pedidos dos professores, acompanhamos algum grupo de estudantes em passeios fora do colégio a pedido da direção e pedagogas,⁷² e outras fomos absolutamente ignorados em uma conversa entre professores ou entre os próprios

⁷¹ A comida feita e servida no refeitório do colégio é chamada por todos os atores de *merenda*, o que a diferencia do *lanche* que é a comida trazida de casa ou comprada na cantina do colégio. O que é servido como *merenda* sempre é alvo de muitos comentários de todos, seja enquanto elogios quando esta saborosa ou bem temperada, seja para criticar quando não conseguem reconhecer muito bem o que esta sendo servido, o que se torna uma piada frequente entre os estudantes. Ou ainda para reclamar dos dias seguidos em que está sendo servido apenas pão com geleia.

⁷² Essa situação ocorreu especialmente em dois casos: no primeiro, durante a metade do semestre, a professora de artes teria organizado com as duas turmas do primeiro ano uma visita à exposição que acontecia no Museu do Olho, no b. Centro Cívico. Os primeiros anos eram as turmas maiores e mais agitadas, diante disso, e por eu estar caminhando pelo pátio conversando com os estudantes, a diretora e uma das professoras pedem para que os acompanhe, já que assim teriam mais pessoas auxiliando para conter a indisciplina dos estudantes fora da escola.

estudantes, já que muitos desses grupos já estavam no colégio há tempos suficiente para terem uma rede de sociabilidade instituída.

De outro, essas tentativas de aproximação com o universo conhecido da escola não inibe o sentimento de desconfiança, desconforto e até mesmo curiosidade com a presença de alguém de fora da instituição, sendo necessário, aos poucos, adquirir acesso aos espaços físicos da escola e aos interlocutores em virtude dos vínculos construídos e da confiança adquirida, que não se restringe aos estudantes. Nosso retorno à escola, na semana seguinte a entrega dos documentos, exemplifica essa situação. Primeiro, o acesso ao pátio do colégio foi condicionado à presença do professor de sociologia, tendo em vista que é a própria diretora que pede para que eu permaneça no hall de entrada do colégio, local de onde não é possível ver o pátio ou sequer distinguir com clareza as atividades e conversas que estejam sendo ali realizadas. Em seguida, também fomos surpreendidos pela necessidade da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, um documento que possui mais de 300 páginas, antes de entrar em qualquer sala de aula, sendo, inclusive, disponibilizada uma sala para que a leitura ocorresse exatamente naquele momento. Essa situação foi totalmente inesperada, principalmente, pois no primeiro dia em que fomos à escola, nada foi informado e, mesmo que a diretora não tivesse acompanhado a entrega de documentos à coordenação pedagógica, ela teria sido a responsável por autorizar nossa visita ao colégio anteriormente. Na leitura do professor, a diretora, por não estar presente naquele primeiro momento, queria mostrar a autoridade do cargo.

Entre alguns estudantes, mais do que olhares curiosos, era com uma postura defensiva que me recebiam, tanto em razão das diversas perguntas sobre quem eu seria antes de iniciar uma conversa, quanto da recusa em estabelecê-la, situação em que os garotos ou garota franziam a testa desconfiados, me encaravam e respondiam com uma ou duas palavras, logo se afastando e retornando para suas atividades entre os colegas. Em outros momentos, essa desconfiança ou desconforto com uma presença estranha era demonstrado a partir de cobranças sobre a função que estaria exercendo ali. Não eram à toa os pedidos, que mesmo em tom de brincadeira se configuravam quase como um teste de confiança, para que ajudássemos a *colar* na prova ou a burlar alguma condição, como não avisar os professores ou pedagogas de que estariam matando aula.

Por isso, de modo geral, entre os estudantes foram necessárias algumas semanas para que as recepções se alterassem, e minha presença se tornasse habitual entre eles, momento em que alguns grupos passaram a fazer brincadeiras e até mesmo guardar uma cadeira para que pudéssemos sentar próximo a eles na sala de aula, e para outros passássemos simplesmente despercebidos, condição que também se estende às pedagogas, diretora, professores e inspetoras. Nesse momento, a dificuldade em interagir das primeiras semanas deram lugar ao excesso de falas, conversas e estudantes ao redor, os quais queriam atualizar sobre os últimos acontecimentos da semana, as brigas entre os colegas, a aula de sociologia e até mesmo mostrar a nota de provas ou trabalhos, o que fazia com que muitas vezes fosse necessário usar o início do intervalo para respirar, tomar um café e descansar os ouvidos. Mesmo que nem todos os estudantes assumissem essa euforia e em nem todas as salas a *falação* fosse tão intensa, tendo em vista que essas condições também variavam dependendo da turma, do dia ou horário da aula.

Essa situação também repercutiu no fato de que, em cada uma das salas frequentada havia um grupo de estudantes que se aproximava mais, seja aceitando e validando aquela presença ‘estranha’, seja constituindo-se como interlocutores. Também vale mencionar que apesar do alvoroço da minha presença nas semanas intermediárias do campo, essas interações excessivas aconteciam primordialmente na sala de aulas e não se referem a todos os estudantes, pois este se trata de um grupo bastante heterogêneo. Por isso, primeiro, em grande medida, a euforia da minha presença além de não serem constantes durante todo o período de campo, seja em relação às desconfianças e desconfortos sejam em relação às brincadeiras e afetividades, ocorreu com os estudantes mais extrovertidos da turma, o que nem sempre significava aqueles considerados indisciplinados ou que sentavam no fundo da sala, mas sim aqueles que estavam mais dispostos a iniciar uma conversa. Segundo, a sala se torna um espaço de interação importante tanto em razão da dinâmica de aula estabelecida pelo professor de sociologia, em que a conversas e interações eram permitidas, quanto da relação construída com ele, que por também ser estudante de mestrado era totalmente solidário ao trabalho de campo, permitindo e até mesmo incentivando que os estudantes interagissem comigo.

De forma que diferente do que ocorreu em outras escolas frequentadas, onde a sala de aula se constituía em um espaço de poucas interações, principalmente em razão das regras que exigem o silêncio e atenção total dos estudantes em relação

ao professor e a disciplina. Sobre isso, Pereira (2010) argumenta, que diferente dos estudantes que podem quebrar essas regras, pois as sanções e punições impostas a eles não repercutiriam em grandes consequências, para o pesquisador essa situação poderia custar à própria permanência em campo, por isso, a dificuldade em participar das interações em sala de aula. Entretanto, nesta escola, a sala de aula foi o ambiente em que as relações entre mim e os estudantes se instituíram, justamente porque não havia o receio de estar burlando alguma regra ou desrespeitando o professor (PEREIRA, 2010), já que a conversa entre todos era uma condição inerente da aula. Essa situação transformou o pátio e o intervalo, que poderiam ser vistos a princípio como espaços de interação, nos lugares em que a observação dos estudantes foi possível. Isso também porque, nestes momentos, os estudantes rapidamente se juntavam nos seus grupos e se voltaram para atividades de seus interesses, como jogar futebol ou vôlei, paquerar, conversar com os colegas de outras turmas e lanchar, o que fazia com que o interesse na minha presença diminuísse consideravelmente.

Com o corpo docente, os vínculos são construídos tanto a partir da figura do professor de sociologia, dos colegas que eram mais próximos dele, como a professora de geografia e a interprete de libras; quanto do acompanhamento de outras aulas, principalmente aquelas que ocorriam fora das salas propriamente dita, como é o caso da educação física, e das aulas práticas e experimentais de física. Desta forma, o contato com esse grupo ficou restrito ao intervalo, momento em que todos se juntam para comer e tomar uma xícara de café; a participação em algumas reuniões como a entrega de boletim e reunião com os pais dos estudantes do primeiro ano, e nos momentos em que alguns se reuniam para fumar cigarros fora da escola. Com os outros funcionários da escola, da secretária, da limpeza e cozinha tivemos poucos contatos cotidianos, tendo em vista que o interesse prévio no grupo de estudantes nos aproximou dos grupos que estabeleciam relações diretas com eles. Além disso, poucas conversas foram estabelecidas com as pedagogas e diretora, seja porque estavam sempre circulando, providenciando ou resolvendo alguma situação ou problema no colégio, seja porque em razão da afeição aos estudantes durante o campo acabamos por nos afastar de outros atores inseridos na escola.

6 O AS EXPERIÊNCIAS NO COLÉGIO: A SOCIABILIDADE COMO PRODUTORA DE SENTIDO

Neste capítulo apresentaremos uma interpretação sobre a forma como os estudantes vivenciam a realidade escolar em termos de experiência. Com a perspectiva da experiência social pretendemos discutir como os estudantes atribuem sentidos às suas práticas sociais no espaço escolar. Isso porque a forma como o conceito é proposto por Dubet (1994) a ênfase recai na atividade cognitiva e subjetiva do indivíduo no processo de construção desses significados. A experiência não consiste em algo que o indivíduo possui, ou que lhe é imposto pelo sistema social, mas é algo produzido a partir da atividade. Isso porque com o fracionamento da vivência social e do despedaçamento dos grandes atores das teorias clássicas, há uma heterogeneidade dos princípios constitutivos da experiência social, sendo através da atividade reflexiva que os indivíduos julgam e interpretam suas práticas redefinindo suas experiências sociais.

Justifica-se essa perspectiva em razão do interesse em discutir a experiência a partir das atividades, relações e interações desempenhadas pelos estudantes no espaço escola, tendo em vista que os indivíduos vinculam a esta ação uma dimensão subjetiva, ou seja, um sentido (POKER, 2013). Os atores – no caso, os estudantes - atribuem sentidos às suas práticas, o que, em nossa perspectiva, repercute nos sentidos que são atribuídos por eles à própria escola. Esse sentido está incutido em um complexo de construções valorativas sobre as quais as ações sociais podem ser referidas, também por isso, na concepção de Weber, a realidade social é um objeto demasiadamente complexo em sua existência, podendo apenas ser parcialmente apreendido pela tentativa de interpretação dos sentidos das ações e de suas significações no espectro valorativo (WEBER, 2008). Com isso, busca-se acessar o conjunto de significações e valorações que compõe as práticas sociais exercidas pelos estudantes dentro do ambiente escolar, buscando uma interpretação sobre seus sentidos para este grupo. Condição que nós pretendemos trabalhar nesse capítulo a partir da forma como a sociabilidade⁷³ entre os estudantes é construída no ambiente escolar.

⁷³ O conceito de sociabilidade foi proposto por Simmel diante do interesse em entender como a sociedade era algo possível, considerando-a assim como algo constituído através das interações

Diante disso, neste capítulo temos como objetivo apresentar a forma como foi realizada a observação participante no colégio, percorrendo sobre as interações entre os estudantes nos espaços da escola. De forma breve, para a interpretação aqui proposta, primeiro, foi considerada a distinção e separação das dinâmicas observadas entre *dentro e fora* do ambiente escolar, a partir da qual priorizamos às relações que eram estabelecidas dentro do colégio e durante o período de aulas (mesmo que a observação não se restrinja a sala de aula). Segundo, foi dada ênfase às relações que eram estabelecidas entre os estudantes, o que repercutiu em três categorias de análise: *as paqueras, as brigas e a tecnologia*. Por fim, foi considerado como determinados elementos externos à escola acessam ou chegam no interior deste espaço, o que realizamos a partir das categorias dos *portões, da família e das Vilas*. Desta forma, é a partir da articulação dessas categorias que propomos uma interpretação sobre a experiência dos estudantes de um Colégio Estadual no Uberaba.

6.1 OS ESPAÇOS DENTRO DA ESCOLA: ONDE OS ATORES SE ENCONTRAM

Ao caminhar por algumas quadras próximas ao colégio, não é difícil que este passe despercebido para algum desavisado, principalmente fora dos horários habituais de início e fim das aulas, em que os grupos de jovens uniformizados e suas conversas altas denunciam a existência de uma instituição de ensino próxima. Isso porque, diferente de muitos colégios em que a fachada da entrada e o toldo azul da cancha de esporte chamam a atenção, sendo as primeiras coisas visíveis para alguém que chega da rua. Por fora, o Colégio Estadual aqui analisado não é muito vistoso. Sua área é toda cercada por muros da cor cinza, sem quaisquer desenhos e grafites e altos o suficiente para impedir qualquer visão sobre o que há no interior, sendo, inclusive, difícil de distinguir qual é a entrada principal e a lateral da construção.

entre os indivíduos, e das consequentes associações entre eles. O conceito de sociabilidade aparece justamente para auxiliar na explicação de como a sociedade se organiza através dessas associações conscientes entre os indivíduos, pautadas em ações recíprocas. Essa concepção foi posteriormente reelaborada a partir de estudos urbanos como os da Escola de Chicago, a partir dos quais passou a ter uma abordagem empírica, como modos, padrões e formas de relacionamento no contexto do convívio social, como a relação de vizinhança e encontros de grupos distintos nos espaços públicos da cidade (FRÚGOLI, 2007; RAPOSO, 2005).

IMAGEM 1: FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL

FONTE: A autora (2019)

IMAGEM 2: PORTÃO LATERAL DO COLÉGIO ESTADUAL

FONTE: A autora (2019)

De dentro, como a maioria das escolas que frequentamos, os espaços internos são segmentados e organizados em razão de função atribuída a eles e da atividade de certos atores escolares. Durkheim considerava a educação, e a escola enquanto instituição destinada a isso, a partir de noções como a de socialização, a qual visava ao final à integração do indivíduo à sociedade (DUBET, 1994). Dubet (1998), apesar de frisar os processos de desinstitucionalização do modelo republicano francês dos liceus e suas consequências, propondo a abordagem a

partir do processo de construção da experiência pelo indivíduo, reconhece que a escola permanece construída sob os moldes de uma instituição formadora. Desta forma, segue preocupada em formar o indivíduo com base em regras preestabelecidas, valores e papéis sociais que correspondem ao mundo dos adultos e pretendem, através da interiorização dessa ordem escolar, adequar os estudantes. Nesse sentido, até mesmo os horários e os espaços da escola se enquadram nesta condição, com a finalidade de formalização de uma jornada ordenada no interior daquele ambiente, em que as atividades no colégio são quase cronometradas, e cada espaço parece comportar uma função particular, a qual os sujeitos ali inseridos devem atuar ou se adequar (CINIPIUK, 2014; CÂNDIDO, 1977).

Essas considerações são interessantes para evidenciar que a escola, enquanto instituição social é sujeita a tempos, espaços e atividades bem delimitadas. Para Gimeno Sacristán (2005, p. 139 apud PEREIRA, 2010) a escola seria caracterizada justamente por sua aparência e forma específica de utilizar o tempo e o espaço, o que permitiria pouca variabilidade, em sua visão, desta instituição. Essas delimitações são organizadas de tal forma que incidem sobre os corpos dos sujeitos ali inseridos, a fim de pautar seus comportamentos, a partir de práticas disciplinares, pautadas na vigilância, sanções e exames constantes, situações que ainda são características desses ambientes, mesmo que possam assumir uma multiplicidade de formas e variantes (FOUCAULT, 1987). O que Cipiniuk (2014) aponta é que conjuntamente com a imposição de regularidades e preceitos sobre a constituição da estrutura física e da organização do ambiente escolar, também é atribuída função particular de ação para cada divisão dos espaços da escola e dos sujeitos ali inseridos (CIPINIUK, 2014, p. 88):

Entre os limites das disposições de objetos escolares e os domínios de espaço constituídos por agentes de educação e estudantes em sala de aula, há aspectos sublimados que compõem diferentes condições e funções sociais.

Assim, a escola, seja a partir de um perspectiva durkheimiana como instituição promotora da integração social, seja com seu caráter normativo de produção e reprodução estruturais de valores sociais (BOURDIEU, 2003), ou da perspectiva disciplinar, se submete, a dinâmicas e rotinas muito particulares e padronizadas, em que se atribui a cada espaço interno uma função particular (CINIPIUK, 2014, p.88).

Neste tópico, pretendemos, a partir da apresentação e caracterização dos espaços da escola que consideramos mais relevantes para essa pesquisa, abordar como professores, pedagogas, diretora e estudantes interagem e reagem a este espaço, com interesse, entretanto, direcionado principalmente aos estudantes e professores. Essas considerações são importantes, pois consideramos que a partir dessas relações é possível interpretar as cargas de sentidos que tais atores atribuem à escola. Entretanto, conforme defende Pereira (2010), não desconsideramos que essas divisões também são apropriadas e significadas pelos atores ali inseridos, assim, as atribuições de funções e papéis fixos na escola apesar de pretendidos, nem sempre são verificados na prática de forma tão rígida, tendo em vista que eles assumem múltiplas funções dentro da escola. Com isso, buscamos não apenas caracterizar os espaços escolares e seus atores a partir das regras já institucionalizadas, mas também a partir das relações estabelecidas entre eles.

A estrutura física é constituída por três construções principais, onde às atividades administrativas, pedagógicas, de serviços gerais e curriculares são exercidas e distribuídas basicamente entre salas de aulas, da direção, da coordenação pedagógica, dos professores, secretária, refeitório, pátio, biblioteca e salas de multimídia e laboratórios (ciências e informática), as quais estão distribuídas ao redor da quadra de esportes.

FIGURA 11: PLANTA SIMPLIFICADA DA ESTRUTURA DO COLÉGIO ESTADUAL

FONTE: A autora (2019)

De um lado da quadra de esportes, está o bloco principal, em que no hall de entrada se localizam a sala da direção, da vice - direção e banheiros de uso de todos os funcionários. Seguindo por um curto corredor, que passa ao lado da cozinha, chega-se em uma área coberta que dá acesso a duas áreas (imagem 2): a) à área externa ao bloco, em que estão a coordenação pedagógica, a sala dos materiais para a educação física e o refeitório (porta de madeira no centro da foto); b) a um segundo corredor dentro do bloco, em que estão a sala dos professores, secretaria, sala de informática, sala multiuso e biblioteca.

IMAGEM 3: PÁTIO EXTERNO VISTO DO TOLDO DE ENTRADA DO PRÉDIO 2 DE SALAS DE AULA



FONTE: A autora (2019)

IMAGEM 4 – PÁTIO EXTERNO VISTO DO REFEITÓRIO



FONTE: A autora (2019)

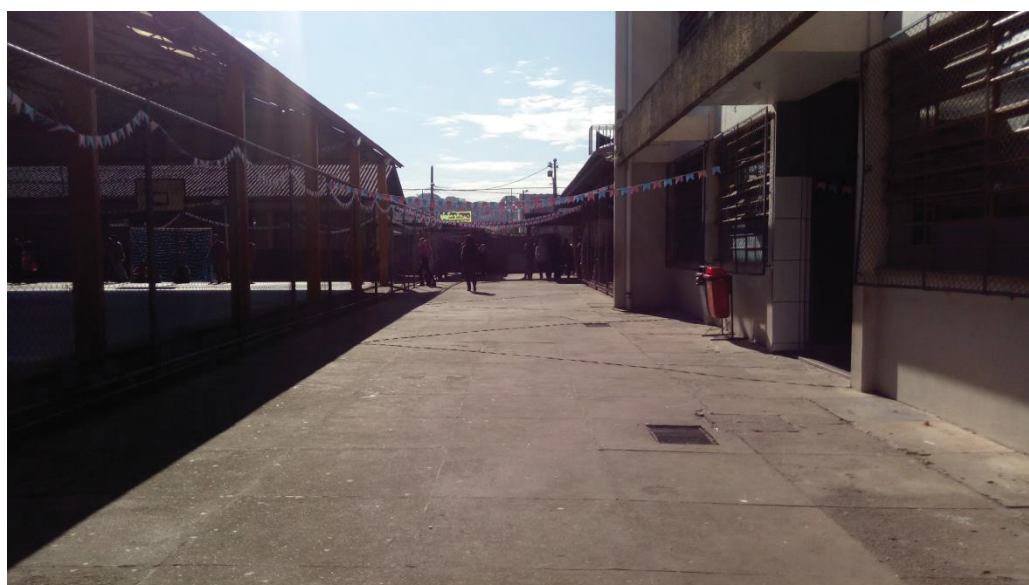
No outro lado, no fundo do terreno, estão as salas de aulas, incluindo a sala de artes e o laboratório de ciências, distribuídas em um prédio de três andares (prédio 2; imagem 03) e outro térreo.

IMAGEM 5 – ENTRADA PRÉDIO 2 SALA DE AULAS (Recém pintado)



FONTE: A autora (2019)

IMAGEM 6 – ÁREA EM FRENTE ÀS PORTAS DE ACESSO AOS BLOCOS DE SALA DE AULA – FESTA JUNINA



FONTE: A autora (2018).

IMAGEM 7 – PÁTIO LATERAL VISTO DA JANELA DA SALA DE AULA DO PRÉDIO 2



FONTE: A autora (2018).

IMAGEM 8 – ÁREA CENTRAL DO COLÉGIO/QUADRA DE ESPORTES VISTA DA JANELA DA SALA DE AULA DO PRÉDIO 2



FONTE: A autora (2018).

A arquitetura do colégio é construída de tal forma que da sala das pedagogas, que tem a porta direcionada ao pátio e a quadra de esportes, é possível controlar quase todas as atividades realizadas no pátio, de onde as pedagogas e diretora podiam exercer as funções de controle e vigilância dos estudantes que tentam escapar das aulas ou jogar futebol na educação física de outras turmas.

IMAGEM 9: VISÃO SALA DAS PEDAGÓGAS - I

FONTE: A autora (2019)

IMAGEM 10: VISÃO SALA DAS PEDAGÓGAS - II

FONTE: A autora (2019)

Apesar de não haver contigüidade entre as salas da direção e da coordenação pedagógica, localizadas separadas, uma no hall e outra voltada para o pátio coberto da escola, a relação entre a diretora e as pedagogas é constante, tendo em vista que cotidianamente estão trabalhando e resolvendo os problemas do colégio de forma conjunta. De forma que a atividade exercida em cada uma destas funções, muitas vezes se confundem, e por terem suas funções atreladas à condição de gestão, representam a posição hierárquica mais alta do colégio. Essa

condição repercutia, inclusive, na mobilidade entre os espaços da escola, em que tinham acesso à praticamente todos os ambientes, desde salas de aula e dos professores, pátio e secretaria. Na sala de aula, foi possível presenciar uma situação em que uma das pedagogas do colégio, ao ouvir o barulho alto vindo de uma das turmas do primeiro ano, entra na sala aos gritos sem bater na porta ou pedir permissão, sem nenhum constrangimento sequer, o que parecia ser uma prática aceita no colégio. Situação que, apesar de não ser rotineira, também não causava espantos aos atores ali inseridos. Em contraposição, o acesso a ambas as salas, seja da diretora ou das pedagogas, eram bastante restritos, ou seja, tanto os professores, pais e estudantes precisavam esperar na porta para serem atendidos, e mesmo quando entravam permaneciam na área mais perto da porta. Desta forma, o pátio em frente à sala da equipe pedagógica funcionava quase como a extensão das atividades que eram ali exercidas, o que tornava frequente o congestionamento nesta região, seja em razão das broncas e discussões com os estudantes, sejam em razão destes estarem esperando para serem atendidos pelas pedagogas.

IMAGEM 11: SALA DAS PEDAGOGAS E ATENDIMENTOS



FONTE: A autora (2019)

Talvez por isso muitas vezes também as atividades das pedagogas e das inspetoras pareciam se confundir quando se tratava da relação com os estudantes, já que não era estranho encontrá-las caminhando pela escola em busca de algum

deles, dando ordens àqueles que estavam fora da sala de aula e até mesmo auxiliando o retorno às salas após o intervalo. Das três escolas acompanhadas durante mais tempo, essa era a única que esta condição se impunha. Isso porque nos outros colégios, na maior parte das situações, a mobilidade das pedagogas dentro da escola se restringia a própria sala e as salas dos professores, onde, respectivamente, realizavam os atendimentos a estudantes e repassavam os avisos mais importantes aos docentes; e o poder de decisão também ficava restrito a esses assuntos, principalmente os que se referiam aos comportamentos dos estudantes. Foi somente neste Colégio que pudemos acompanhar a presença constante desses atores por todo o ambiente da escola e, aparentemente, em parte razoável das decisões.

Diferente das pedagogas e diretora, o corpo docente, na maioria das vezes, transitava basicamente entre as salas de aula e salas dos professores e mesmo que o trajeto pelo pátio, entre um espaço e outro, fosse marcado pelas relações com os estudantes, essas costumavam ser rápidas e pontuais, restringindo-se a um cumprimento ou uma brincadeira. Quando alguma colocação mais longa era realizada não era estranho que o professor respondesse sem parar de caminhar, fazendo com que os estudantes tivessem que apressar o passo para acompanhá-los. A sala de professores, nesse sentido, se constitui como um refúgio (PEREIRA, 2010), já que os estudantes não tem permissão para entrar ou sequer para permanecer no corredor em frente a ela, sendo muitas vezes barrados na porta. De forma que mesmo que seja efetivamente um espaço de trabalho, cercado de avisos e informativos sobre seus deveres e obrigações, é também o espaço para descanso e recuperação das energias despendidas entre as aulas. Assim, apesar das restrições de tempo e multiplicidade de atividades que são exercidas, a sala dos professores se constitui como o espaço para que este grupo interaga entre si, em que contam sobre os ocorridos na sala de aula, sobre suas vidas pessoais, aproveitam para lanche e almoçar ou simplesmente deixam o tempo passar até o sinal da próxima aula ou da troca de turno. Momentos em que muitas vezes são as lamentações que marcam essas relações (PEREIRA, 2010).

As reclamações são constantes neste espaço, seja em razão da desvalorização da profissão, demonstrada pela carga horária excessiva e salários baixos, seja diante as tensões e conflitos presentes na relação com os estudantes, que se constituem no grupo alvo da maioria dos desabafos. A relação entre o corpo

discente e docente é marcada por ambiguidades, em que entre afetos, brincadeiras e brigas, é a sensação de tensão contínua que parece pautar o convívio entre eles, principalmente na sala de aula. Por isso, não é estranho ouvir relatos e suspiros dos professores de que “*os estudantes são assim mesmo, um dia eles te amam e no outro te odeiam*” e ainda “*que em dia de prova te odeiam mais*”, comentários que são seguidos de uma série de brincadeiras e provocações sarcásticas, insinuando que pelo menos no dia da prova é o professor quem ganha, já que os estudantes “*nunca sabem nada mesmo*”. Há nessas brincadeiras a recorrente ideia de que professores e estudantes integram grupos opostos dentro do colégio, como se tivessem interesses e objetivos distintos que se confrontam.

Nesse sentido, surge a ideia de que o trabalho docente seria mais fácil sem os estudantes, e que os próprios professores gostariam que essa situação ocorresse. Nesses casos é a sensação de alívio ‘*em se livrar*’ dos estudantes que é mobilizada discursivamente a partir das brincadeiras dos professores. Um desses casos ocorreu logo após a realização de um experimento na aula de física, a qual consistia no lançamento, com uma bomba de pressão, de foguetes construídos pelos estudantes com garrafas pet, caixa de leite e água. O lançamento dos foguetes foram prontamente mobilizados por duas professoras para pautar um dos tópicos da conversa no intervalo naquele dia, em que em tom descontraído e em meio à risadas questionam o colega porque ele não amarrou os estudantes no foguete, dando a entender que poderiam ter aproveitado a oportunidade para mandá-los para longe. Piada que era sistematicamente refeita a medida que outros professores chegavam e entravam na sala. Esses comentários são habituais e recebidos em geral com naturalidade entre os atores escolares, razão pela qual se constitui como um dos principais marcadores do cotidiano da sala dos professores, e da relação entre eles, em que a ênfase está sempre no comportamento dos estudantes, seja por indisciplina ou pelo desinteresse nas atividades escolares. Desta forma, as brincadeiras são uma das formas recorrentemente manejadas pelos professores para tratar da relação com os estudantes, em que é a ideia de oposição e concorrência entre os grupos que é sustentada. Mesmo que, nem sempre, as atitudes entre esses grupos reflita a mensagem passada por essas narrativas, já que também é comum a demonstração de afeto entre eles, seja a partir de abraços pelos corredores do colégio, seja das mensagens escritas pelos estudantes da caixa dos

apagadores dos professores, ou ainda das orientações e conselhos que alguns professores fazem questão de dar aos estudantes.

Vale ressaltar ainda que apesar de nem todos os professores compartilharem do tom pejorativo das brincadeiras, dificilmente ocorrem confrontos diretos entre eles sobre isso, em que há uma distinção entre os professores mais antigos do colégio e aqueles recém-chegados, que são considerados os novatos (BANDERA, 2017). As brincadeiras costumam ser feitas pelos mais antigos, normalmente os que são concursados e já trabalham no colégio a mais tempo, o que faz com que se sintam à vontade para falar dos estudantes. Os novatos, pouco se intrometem nesses momentos, e costumam ser os que discretamente se retiram da conversa ou sequer buscam iniciá-la com os colegas nesses termos. Nesses casos, os professores em desacordo justificavam em conversas paralelas que “*é difícil mesmo*”, fazendo também referência as dificuldades enfrentadas do cotidiano da escola.

Em outra escola, após o Conselho de Classe,⁷⁴ uma das professoras de sociologia do 1ºano desabafa que odeia a forma como os colegas se referem aos estudantes, mas ao mesmo tempo reconhece que não é fácil lidar com os adolescentes em sala, e justifica que o Conselho seria o único espaço em que os docentes poderiam compartilhar as frustrações da sala de aula e as dificuldades que enfrentam um semestre inteiro com alguma turma mais agitada. Para ela, a sala dos professores não supria essa necessidade dos colegas, e de si mesma, já que as conversas eram rápidas e interrompidas com frequência. Isso porque no intervalo, que seria o período de contato mais longo entre eles, os professores estão com fome e cansados, e muitas vezes a direção e a coordenação pedagógica aproveitam a reunião do grupo para passar recados e conversar sobre situações particulares do colégio, o que inviabiliza que a conversa e troca entre eles seja fluída. De qualquer maneira, quando se referem à profissão ou ao comportamento dos estudantes, é sensação sobre a desvalorização do trabalho e do desrespeito interpessoal que se sobressai, seja nas lamentações na sala dos professores, seja durante o Conselho de Classe.

⁷⁴ O Conselho de Classe colegiado das escolas, composto por professores, pedagogas e diretores, com a finalidade de discussão assuntos pedagógicos e didáticos. A ocasião referida no corpo do texto refere-se às reuniões realizadas ao final do semestre para discutir as notas e comportamentos dos estudantes.

O que nos pretendemos evidenciar é que as brincadeiras e as lamentações que marcam as conversas entre os professores acabam por se constituir em um dos elementos mais presentes na sociabilidade destes. De forma que o grupo, que em muitas vezes é heterogêneo e fragmentado, parece se reconhecer através desses elementos. Assim, falar sobre o comportamento dos estudantes ou das condições precárias da profissão aparecem como recursos discursivos na construção das relações entre os professores, tanto para conversarem quanto para instituírem um momento de descontração e interação, com a finalidade de amenizar as condições desgastantes da profissão (BANDERA, 2017).

Foram também a partir das conversas entre os professores nesses espaços que foi possível perceber que alguns deles moram ou moraram na região, dentre esses alguns inclusive foram estudantes de colégio próximos, no qual têm orgulho em dizer que também lecionam. Muitos ainda têm familiares no bairro, o que torna à casa da mãe de uma professora e à tia de outra como referências para explicações sobre o trajeto até a praça em que o experimento de física seria realizado, ou até a padaria mais próxima para almoçar. Esses professores, mesmo que não pareçam ter relações fora da escola, demonstram que já construíram uma rede de relações comunitárias, quer como colegas de trabalho no colégio em anos anteriores, quer como alguém do bairro. Portanto, não são novatos, ou seja, não pertencem ao grupo dos recém-chegados, ainda em processo de adaptação às regras e condições peculiares desta escola. (BANDERA, 2017, p. 207). Uma dessas professoras, inclusive, assumiu por conta própria a posição de tutora do professor de sociologia, primeira vez atuando como PSS no colégio. Nestas ocasiões, ela dava dicas de como controlar a turma e se aproximar dos estudantes, frisando sempre que apesar de difíceis, os estudantes só queriam chamar a atenção e precisavam de alguém que os colocasse na *linha*,⁷⁵ corrigindo-os e mostrando autoridade, já que muitas vezes, na compreensão dela, isso não aconteceria dentro de casa.

A questão da autoridade é um tema bastante presente na escola, mesmo que o termo diretamente quase não seja reivindicado pelos atores ali inseridos. Essa temática surge frequentemente quando as situações referenciadas pelos docentes como desrespeitos e desinteresse estão em evidência. Para os professores, é na sala de aula que reivindicam de forma mais direta e clara essa condição. É neste

⁷⁵ Referência usada para indicar que os estudantes precisam de limites e disciplina.

espaço que professores e estudantes passam mais tempo juntos, sendo considerado o lugar para a efetivação do objetivo escolar de formação e preparação dos indivíduos (GIMENO SACRISTÁN apud PEREIRA, 2010). Por isso, também é onde ocorrem com maior frequência o embate entre esses dois grupos e as disputas pela autoridade no ambiente escolar, justamente, porque, como argumenta Dayrell (2007), a legitimidade desta condição não é mais implícita na relação entre docentes - discente, ou ainda com os gestores, mas deve ser conquistada por todos.

Durante uma das aulas de sociologia, uma das pedagogas foi chamada em sala para retirar um grupo de estudantes que estava atrapalhando a aula. Na ocasião, os garotos, que a cada palavra dita pelo professor gritavam e faziam barulhos diversos para interrompê-lo, não se acuciam na presença da pedagoga. Isso porque assim que ela entra na sala e pergunta sobre os estudantes que estariam atrapalhando a aula, são os próprios garotos que se identificam anunciando em alto tom que *“não tem medo de pedagoga nenhuma”*. A resposta vem de imediato na forma de uma série de broncas que enudece toda a turma, menos aquele mesmo aluno, que insiste em confrontá-la. As broncas viram gritos, *“você é professor agora?... é aluno! e aluno tem que obedecer o professor”*, deixando expressa a hierarquia vigente na sala de aula: quem manda é o professor. Mesmo que naquele momento fosse a figura da pedagoga que legitimava essa condição. A autoridade em sala de aula muitas vezes é posta à prova ou imposta em razão da fala. Quem pode ou não falar e em que momento é permitido falar são condições essenciais para o devido andamento da aula. Condições que assumem um jogo em que estudantes e professores manejam formas de reivindicar, questionar ou legitimar essa posição em sala de aula. De um lado, a quebra destas regras por parte dos estudantes é facilmente entendida como desinteresse pelos professores; de outro, a exigência de silêncio através do grito é vista pelos estudantes como desnecessária. Em ambos os casos é o sentimento de desrespeito que aparece, em que os professores desabafam sobre *“terem perdido tempo preparando uma aula”*, e os estudantes reclamam que *“conseguem entender se eles falarem baixo”*.

Na disposição física da sala, apesar da presença de fileiras, os estudantes aproximam as carteiras umas das outras com a finalidade de ficar próximo dos colegas e amigos, fazendo com que as fileiras não fossem rigidamente obedecidas. Desta forma, a conversa paralela entre estudantes no decorrer da aula também era habitual em todas as turmas, as diferenças somente ocorrem em relação à

intensidade e volume dessas interações. Isso porque nas turmas de 1º e 2º as movimentações entre os estudantes era intensa, fazendo com que o professor precisasse constantemente negociar alguns minutos de silêncio em troca da promessa de terem aula no pátio no próximo dia de sol, por exemplo. Ou até mesmo a adoção de dinâmicas alternativas em sala de aula, em que a tradicional exposição de conteúdo pelo professor foram substituídas por conversas com os estudantes interessados. Nestas ocasiões, os estudantes se reúnem em torno do professor e o interrompiam seguidamente para trazer comentários dos mais variados, o que, em muitas vezes, fazia com que a aula transcorresse em ciclo onde os conteúdos se mesclavam com assuntos cotidianos. Os outros estudantes conversavam e faziam as tarefas e exercícios propostos em sala. A realidade é que raramente os estudantes assumiam uma posição fixa durante a aula, pois as posições entre discutir os conteúdos, realizar as tarefas, conversar com os colegas ou simplesmente ficar parado nas carteiras eram constantemente revezadas. Nos terceiros anos, as aulas eram mais silenciosas, tanto porque as turmas eram significativamente menores, chegando a ter 15 ou 20 estudantes a menos do que as de 1º e 2º (tinham de 40 a 50 estudantes em sala), mas também por uma mudança na postura dos estudantes, que eram mais velhos, muitos já trabalhavam e alguns, inclusive, demonstravam interesse em realizar a prova do vestibular para iniciar os estudos em uma universidade. Desta forma, mesmo que as conversas paralelas ainda existissem, os estudantes ficavam sentados e na maioria deles olhando, ouvindo ou conversando diretamente com o professor. Situação que repercutia em uma conversa geral entre todos, em que o professor ia tentando introduzir o conteúdo das disciplinas, às vezes com sucesso e outras vezes nem tanto. Entretanto, a aula se configurava de forma muito mais cadenciada e interativa entre professor e estudantes.

Cabe recordar que acompanhamos um professor específico e uma disciplina em particular – a sociologia - e este ser reconhecido como um professor *'mais de boa'*, justamente porque ele *'ouvia os estudantes'* e o deixava conversarem durante a aula, segundo os próprios estudantes. Mesmo que isso não tenha acontecido logo no início e sem conflitos, pois o próprio professor reconhece o quanto teve que adequar o seu jeito de preparar a aula, desistindo de exigir o silêncio, por exemplo. De toda a forma, era recorrente entre os professores essa mesma distinção entre as turmas, em que os primeiros anos eram disparados os

tidos como mais agitados e *indisciplinados*. Isso porque eram nessas turmas que agitações como jogar bolinha de papel, esconder o material dos colegas, gritar aleatoriamente e levantar para se aglomerar na janela da sala para acompanhar algum jogo de futebol durante a aula de educação física de outras turmas, aconteciam. Eram apenas nos horários de intervalo e no conjunto formado pelas quadras de esportes, pelo refeitório e a cantina que as interações entre os estudantes não era compreendida desta forma.

Essas são as áreas do colégio mais almejadas pelos estudantes, que se utilizam de uma série de artifícios como os pedidos para ir ao banheiro para conseguir sair da sala de aula e chegar nesses espaços, seja para conversar com amigos de outra sala, jogar futebol durante a aula de educação física de outra turma, paquerar,⁷⁶ seja para desrespeitar as regras ou simplesmente estar longe do olhar vigilante do professor. Durante os intervalos, o pátio é o espaço destinado aos estudantes, em que as correria e gritaria das pedagogas cede lugar aos grupos de aluno que se aglomeram na fila da cantina, correm para as quadras de futebol, vôlei e mesa de ping-pong. São, portanto, os espaços que acontecem grande parte das interações entre eles, como as paqueras, as brigas, as brincadeiras e conversas entre os grupos de amigos. Elementos centrais na constituição da sociabilidade entre os estudantes, o que veremos no tópico seguinte.

6.2 ENTRE JOVENS E ESTUDANTES: AS PAQUERAS, AS BRIGAS E AS TECNOLOGIAS

A abordagem a partir da noção da experiência é construída em oposição à concepção de que a identidade do indivíduo está atrelada a um único papel social, o qual constituiria o cerne do seu ser e de suas ações sociais. Isso porque Dubet

⁷⁶ Alguns estudantes usam o termo *paquera* para se referir aos colegas em que eles têm interesse em se relacionar amorosamente, ou à relação propriamente dita, quando esta não era reconhecida como algo mais duradouro. Entretanto, outros termos também são utilizados. Assim, quando os estudantes se envolviam eles estavam *de rolo*, estavam envolvidos em uma relação. Era frequente que os estudantes tivessem muitos *paqueras* e *rolos*. Neste texto, vamos nos referir a essas situações sempre pelo termo *paquera*, pois era um termo também utilizado pelos professores para se referir aos relacionamentos entre os estudantes. Entretanto, vale ressaltar que os estudantes nunca diziam que estavam paquerando, eles tinham paqueras, ou seja, pessoas que almejavam se relacionar e relacionamentos amorosos que ainda não eram equivalentes aos namoros. Aqui, vamos usar o termo nessas variantes, enquanto referencia aos sujeitos e a relação amorosa propriamente dita. Para distinguir quando é a forma usada pelos estudantes, apresentaremos o termo em itálico: *paquera*.

(1994) não considera nem a sociedade nem o indivíduo a partir de totalidades integradas, mas a partir de múltiplos sistemas e papéis sociais. Adotar essa abordagem para tratar dos estudantes se justifica, de um lado, por considerá-los a partir de uma perspectiva ativa, enquanto atores sociais que participam do processo de construção da própria experiência social, sem considerá-la apenas como algo estruturalmente imposto pela sociedade. De outro, por considerar que a condição de estudante é uma dentre tantas outras que constituem os indivíduos em questão nesta pesquisa, tendo em vista que também a integra o fato de serem jovens. Considerar a condição de juventude implica em reconhecer tanto que os constitutivos identitários desse grupo já não se restringem a fábrica, aos partidos ou a escola, ou seja, instituições rigidamente definidas (REGUILLO, 1998), quanto que os jovens se constituem por um grupo heterogêneo e “se definem e organizam em torno de bandeiras, objetos, crenças, estéticas e consumos culturais que variam de acordo com o nível socioeconômico, as regiões, o grau de escolaridade” (p. 58) e uma série de outros elementos. É nesse sentido que partimos das categorias de *paquera*, *brigas* e *tecnologias* como formas de abarcar as expressões da cultura juvenil na escola e propor uma interpretação sobre a experiência desse grupos a partir da maneira em que constroem a sociabilidade entre eles. Desta forma, entendemos aqui que a experiência dos estudantes perpassa a experiência de serem também jovens.

Não são todos os estudantes que se sentem a vontade para falar comigo sobre as *paqueras* que ocorrem do colégio, entretanto, este é um dos assuntos mais mobilizados pelos estudantes no dia a dia colégio, seja na roda entre amigos em que é possível ouvir de longe a empolgação ao contarem alguma história, seja no comportamento em que em meio a troca de olhares provocadores, tímidos e constrangidos os atos referente à paquera vão delicadamente se apresentando. É também em razão dela que muitos estudantes são instigados à gazearem aula, pois combinam de se encontrar nas escadarias de acesso as salas de aula, no pátio externo ou apenas se fazerem presentes na frente de alguma das salas em que esteja tendo aula.

No intervalo, entre os jogos de futebol e vôlei, as meninas se revezam no espelho do banheiro arrumando o cabelo ou ajustando o uniforme para que fique mais justo ao corpo ou evidencie um estilo específico de se vestir. Tudo para estarem prontas na troca olhares entre os grupos, que seguramente são seguidas

de cochichos, sorrisos ou bochechas rosadas para os mais tímidos. Os meninos também desfilam com seus grupos pelo pátio e preocupam-se com a aparência e visual nessas ocasiões, o que pode ser constatados com o uso dos bonés e a infinidade de poses que podem assumir, e os óculos escuros que são usados mesmo nos dias mais nublados. Entretanto, andar pelo pátio não é a única maneira de participar dos circuitos das paqueras dentro do Colégio, os jogos de volei e futebol também estão presentes e propiciam situações para a troca de olhares e as interações entre os grupos, em que as garotas se sentam em grupos na lateral das quadras e os garotos entre lances e chutes se aproximam das arquibancadas. Nesses momentos, uns pedem para os outros cuidarem de seus pertences, sejam os moletons, os óculos, os bonés ou qualquer outro elemento que permita a justificativa para uma conversa rápida entre lances.

Mesmo quando as interações entre os grupos não são tão evidentes, é possível acompanhar alguma conversa ou ficar sabendo de casais que acabaram de se formar ou terminar. De fora, a impressão é que todos sabem o que acontece no circuito das *paqueras* no colégio, em razão dos comentários em que próprios estudantes brandam que o *povo*⁷⁷ do colégio é assim, não precisaria nem de aliança para avisar que começou a namorar, “*logo sabe e se joga em cima*”, evidenciando, de um lado, que a situação de paquera é um dos elementos da conversas e interesse dos estudantes; e de outro, que as paqueras também se constituem em jogos de sedução dentro da escola, sobre quem está paquerando quem e sobre os compromissos assumidos. Situação que, em nosso ver, repercutia que alguns estudantes e seus grupos se constituem em mais ou menos cobiçado nessas relações, o que poderia inclusive ser um motivo de briga entre eles. Pois se interessar e seduzir alguém que já esteja em um *rolo*, mesmo que esse não assuma o compromisso de um namoro, é visto como uma afronta, como veremos adiante.

São os próprios estudantes que debocham da situação, dizendo que nem tem paquera no colégio, pois “*aqui o povo é direto: é beijo, cama e filho*”. Estas afirmações são sempre acompanhadas de risadas e explicações: além de ser uma prática habitual dos estudantes, também aconteciam rápido e traziam consequências, sendo frequente, segundo os estudantes, que muitas meninas do

⁷⁷ É recorrente que os estudantes utilizem o termo *povo* para se referirem aos colegas de colégio que não são necessariamente amigos, na maioria das vezes para tratar dos estudantes enquanto grupo e não de indivíduos isoladamente.

colégio engravidassem. Situação exemplificada pelas quatro adolescentes que estavam grávidas durante o período de realização do trabalho de campo, e da quantidade de alunas que já eram mães, em que pelo menos uma aluna em cada sala já estava nessa condição. Um fator curioso é que os professores pareciam estar sempre bem informados sobre essas relações dos estudantes, em que atribuíam qualificações sobre os casais que se formavam. Muitas vezes brincando diretamente com os garotos para que eles aproveitem a oportunidade para *tomar jeito na vida ou* comentando sobre isso com os colegas de profissão na sala dos professores. Como aconteceu com certo aluno, que na visão dos professores era muito desleixado e estava muito melhor desde que começou a namorar uma das alunas do terceiro ano, uma das vistas como mais *dedicada*. O namoro era tão bem visto pelo grupo docente que o incentivo à eles surgia tanto a partir da compra e propaganda dos doces vendidos pelo casal no colégio e conselhos para que eles transformem a pequena produção em um negócio, quanto pelos elogios feitos diretamente ao garoto sobre a melhora no comportamento.

As brigas, assim como as *paqueras*, também apareciam como elementos importantes na constituição da sociabilidade entre os estudantes, e às vezes até aconteciam por causa delas, seja entre estudantes ou alunas. As brigas entre as garotas consistiam em provocações verbais ou com olhares em que elas se encaravam, sem que nenhum conflito físico se instaurasse. Em um desses casos, um grupo de alunas do segundo ano estava encostada na porta de entrada do primeiro bloco de sala de aulas, que dava acesso às escadas pros andares do prédio. Assim que tocou o sinal do intervalo, outro grupos de alunas do terceiro ano, saem das salas do térreo do outro bloco e andam em direção à cantina, passando obrigatoriamente na frente do primeiro grupo. Mesmo que nenhuma palavra seja dita entre os grupos, essa passagem não ocorre sem interações, em que troca de olhares agressivos e caras fechadas seguidas de cochichos entre as amigas se impõe. É possível ouvir comentários do grupo mais próximo de que se “*ela continuar dando em cima do meu homem var ter briga*”. As amigas concordam e aproveitam para provocá-la insinuando que ela sempre diz isso, mas nunca foi tirar satisfação.

Diferente do que acontecia com os garotos, que os confrontos físicos pareciam mais latentes. De toda a forma, as razões das brigas nem sempre era

relevadas ou estavam aparentes, quando os estudantes aceitavam falar sobre isso explicavam que era *treta*⁷⁸ antiga, que um já havia provocado o outro anteriormente, o que podia fazer referência tanto a questões referentes à própria instituição de ensino ou a relações iniciadas fora da escola. Entre os garotos, pudemos acompanhar duas brigas que chamaram a atenção no colégio. Em ambos os casos o motivo do desentendimento dizia respeito às relações iniciadas fora do espaço escolar, uma por causa de uma festa e outra por desentendimentos mútuos não detalhados muito bem. As agressões, entretanto, ocorreram dentro do colégio, uma no ginásio de esporte durante o jogo de futebol no intervalo, e outra no pátio, também no intervalo, mas sem que as agressões fossem de fato iniciadas. Nós dois casos, os estudantes teriam ido *tirar satisfações* com o outro, o que teria ocasionado as duas brigas.

No caso do futebol, após a chegada dos funcionários dos colégios, os estudantes imediatamente pararam de brigar e começaram a negar o ocorrido, num acordo coletivo instantâneo. Em que só algumas aulas depois foi possível saber que os meninos estavam trocando empurrões durante o futebol, até que um deles tirou o boné do outro e fez referência à uma garota, com a qual os dois estariam paquerando, motivo suficiente para que os empurrões se transformassem em socos e pontapés generalizados. No outro, é o oposto que ocorre, em que para evitar e cessar as ameaças entre dois estudantes de turmas distintas, o colega de um deles avisa a coordenação pedagógica em busca de auxílio, em razão dois estudantes quase terem brigado e que isso estava prestes a acontecer. Apesar dos estudantes nesse acaso, estarem disposto à explicar o ocorrido, boa parte dos comentários envolviam o fato deles já terem brigado por outras razões que ficaram incompreensíveis, e que agora um deles estava querendo *acertar as contas*⁷⁹ daquela época.

Outras formas de conflitos se instauravam no espaço da sala de aula, e muitas vezes entre estudantes que pertenciam a grupos de amigos distintos e com perfis também diferentes. De forma que não era raro que um grupo de estudantes

⁷⁸ Os estudantes se referem às brigas e desentendimentos que acontecem dentro e fora do colégio desta forma.

⁷⁹ Utilizam a expressão para se referir ao fato de um dos estudantes querer revidar o outro em relação à briga anterior, que para ele teria ficado pendente.

mais agitado e reconhecidos no Colégio por serem *bagunceiros*⁸⁰ provocassem outros propositalmente, situações em que escondiam o material um dos outros, jogavam bolinhas de papel, cantavam alto próximos à algum grupo ou simplesmente ficavam cutucando e importunando os colegas. Às vezes essas provocações eram destinadas à turma de forma geral, as vezes para alguém em específico. De qualquer uma das formas, não era raro que essas provocações repercutissem em brigas e conflitos verbais. Um dos casos mais emblemáticos do colégio aconteceu na turma de terceiro ano, em que as brincadeiras e provocações entre os estudantes se excederam de tal forma que os conflitos eram recorrente entre um grupo de garotos e garotas, chegando aos ouvidos e intervenções das pedagogas. O motivo era sempre relacionado ao sumiço de algum material ou às bolinhas de papel que voavam nas garotas sempre que essas estavam em grupo conversando. A razão das brincadeiras, segundo os garotos, era justamente o fato delas “*não saberem brincar*”, pois se estressavam e ficavam irritadas. O grande problema é que, segundo as garotas, as brincadeiras e provocações teriam se transformado em ameaças e confrontos entre eles até mesmo fora da escola. Era também a partir dessas situações que era possível perceber quem eram os grupos de amigos da sala e do colégio, tendo em vista que os grupos, de um lado, juntavam-se e protegiam-se uns aos outros, e de outros, delatavam-se para professores, pedagogas e direção. Dentro da sala de aula

Durante a briga que acontece no futebol a situação é outra, tendo em vista que a maioria dos estudantes se reconhece enquanto grupo e protege a identidade dos estudantes envolvidos, mesmo que disso resulte os mais diversos comentários e julgamentos sobre os grupos de estudantes envolvidos. Com a chegada das pedagogas no pátio a briga entre os garotos cessou imediatamente, mas mais do que isso os envolvidos e seus amigos passaram a negar veemente o acontecido, de forma que aqueles que presenciaram a cena anterior se olhaam procurando saber o que iria acontecer a partir disso. É apenas após algumas aulas transcorridas que os demais estudantes passam a comentar o acontecido, entretando, aqueles envolvidos na briga continuam negando que de fato tenha acontecido alguma coisa

⁸⁰ Termo utilizado para se referir aos estudantes que em sala de aula conversavam a ponto de atrapalhar a fala do professor, que levantavam recorrentemente sem avisar ou ainda que provocavam colegas e o próprio professor fazendo barulhos propositalmente, pegando o material dos colegas ou exercendo alguma outra atividade com essa finalidade.

com a finalidade de proteger seus colegas de uma suposta bronca da direção. O que nos interessa aqui não é mostrar a articulação dos estudantes frente à ameaça das autoridades da escola, mas que a partir desse acontecimento era possível distinguir grupos de estudantes, entre aqueles que aproveitavam a oportunidade para desabafar sobre os garotos *encreiqueiros* colégio, aqueles que os defendiam, aqueles que eram completamente indiferentes e os amigos mais próximos.

Há ainda, mais um elemento significativo na forma como as relações são estabelecidas no colégio: a tecnologia. Neste trabalho a abordaremos principalmente em termos de acesso à internet e utilização de telefones celulares, que são elementos presentes no cotidiano de forma bastante intensa, seja para tentar burlar a senha de acesso ao Wi-Fi do colégio para poder interagir nas redes sociais, seja a partir das funções acessadas nos próprios celulares como fotos e músicas, o que muitas vezes pode se configurar como um grande desafio para o andamento da aula. Isso porque para a maioria dos atores escolares, sejam professores ou gestores, as tecnologias se constituem em um dos grandes problemas contemporâneos da escola e motivo da falta de atenção dos estudantes, que estão mais interessados em mexer nesses aparelhos do que prestar atenção dos conteúdos da aula.

O acesso à internet é tão requisitado entre os estudantes, que uma prática habitual entre eles é a venda da senha do wi-fi destinada aos funcionários (professores, secretaria, direção e coordenação pedagógica), em que o preço para garantir o acesso pode variar de R\$5,00 a R\$10,00. Ou ainda, em razão de uma paquera é possível obter a isenção desse valor, como ocorreu com duas alunas durante o intervalo. Uma amiga pede a outra que desligue o roteador do celular, pois perdeu a senha do colégio e não quer gastar seus credito, ao passo que um colega que está próxima a elas, mas fora da conversa, prontamente responde que ele e os amigos já descobriram a senha nova. A dona do celular, responde ríspida que já sabia que os meninos tinham a senha, mas como eles tentaram cobrar dela um valor absurdo, ela se recusou. O rapaz, já com um sorrisinho nos lábio, responde que ele poderia passar pra ela sem cobranças. A troca de falas se estende durante mais alguns minutos, até que o aluno pegue o celular da aluna e garanta o acesso à internet do colégio sem precisar dizer a senha, o que também garante que outras conversas entre eles iniciem, já que o aluno permanece o final do intervalo com as garotas. Essa situação dos estudantes exige de tempos em tempos uma reação dos

gestores do colégio, sendo necessária a troca de senha com frequência, pois devido ao número de acesso a rede fica sobrecarregada e mais lenta, inviabilizando o uso. Durante o trabalho de campo foi possível perceber essas situações tanto porque era possível acompanhar as trocas de senha entre os estudantes e reações da diretora, quanto por uma conversa entre um professor e uma das funcionárias da secretaria, os quais estariam reclamando que a senha teria sido novamente trocada.

Poucos são os professores que defendem o uso da tecnologia como novos recursos pedagógicos, o que causa desentendimentos intensos na escola. De qualquer forma, para os estudantes a tecnologia integra a sociabilidade dos jovens, sendo habitual e aceito o uso de fone de ouvido durante uma conversa entre pares, entre professores ou qualquer outra pessoa, situação que *tira os professores do sério* por interpretá-la como falta de respeito ou uma provocação. Para os estudantes, entretanto, estar com o fone nos ouvidos parece ser uma condição permanente e muito frequente. O uso dos celulares na escola reflete a inserção dos aparelhos nas práticas gerais da sociedade, entretanto, em termos de juventude o que se percebe é que há uma ênfase no seu manuseio para acessar conteúdos específicos: ouvir músicas de funk ou rap, ver e repetir coreografias de danças chamadas por eles de *passinhos*, tirar fotos *sefies* com os amigos e trocar mensagens com os colegas seja pelo aplicativo do WhatsApp ou Instagram.⁸¹ A imagem 12 traz justamente esses elementos ao se constituir como uma cena clássica no intervalo ou até mesmo da sala de aula. Na imagem os estudantes estão tirando uma *sefie* em grupo com os celulares em mão, é ainda possível ver os fones engatados no celular de um dos integrantes da foto, isso porque minutos antes o aluno estava com eles nos ouvidos, mesmo que participasse da interação com os colegas.

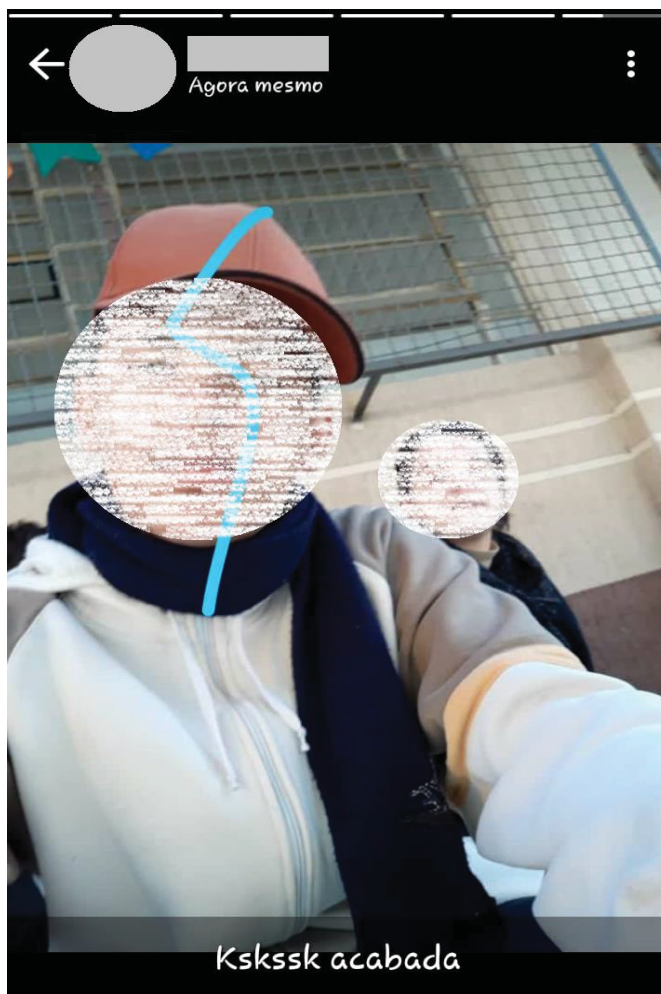
⁸¹ O primeiro serve basicamente como meio de troca de mensagens instantâneas via internet e o segundo é uma rede social on-line que permite o compartilhamento de conteúdo de vídeo, fotos e texto, além da troca de mensagens entre seus usuários.

IMAGEM 12: ESTUDANTES NO INTERVALO MANUSEANDO CELULARES

FONTE: A autora (2018)

Essas fotos eram muitas vezes postadas imediatamente nas redes sociais, juntamente com alguma legenda escrita. Desta forma, os estudantes buscavam não apenas reforçar os vínculos construídos, mas também demonstrar para os colegas seus grupos de pertencimento e interação. Nesses momentos as relações de proximidade eram demonstradas e reforçadas tanto a partir de brincadeiras afetivas e elogios, da paquera - pois as interações tecnológicas também eram utilizados como recursos de interação nesse circuito - quanto de zoações. Esses comportamentos chegavam inclusive a abranger a minha relação entre eles, pois não era raros que os estudantes mais próximo pedissem para tirar *selfies* comigo, como demonstra a imagem 13. Em relação à mim, as garotas que mais se interessavam pela minha presença à demonstravam a partir de gestos carinhosos e afetivos; já com os garotos era a partir da possibilidade em fazer uma brincadeira que a afetividade se evidenciava.

IMAGEM 13: SELFIE E POSTAGEM NAS REDES SOCIAIS DURANTE O PERÍODO DE AULAS



FONTE: A autora (2018)

Esses comportamentos desempenhados pelos estudantes são comumente taxados como novos no ambiente escolar diante da disseminação de seu uso, que é intensificada de 2010⁸² até hoje. Bill Green e Chris Bigum (1998) abordam esses comportamentos vinculados às tecnologias de comunicação e entretenimento a partir da figura do 'alienígena de sala de aula'. Com isso, os autores pretendem evidenciar como esses comportamentos contemporâneos dos jovens ao mesmo tempo em que são recebidos com reticências e resistência por parte dos professores, são cada vez mais um dos componentes do processo de interação dos jovens com o mundo podendo, por isso, ser considerado como um dado da realidade da cultura juvenil. E mesmo que esses modos de interação a partir das

⁸² Tomamos como base a data de lançamentos dos aplicativos anteriormente referidos, os quais foram lançados entre 2009 e 2010.

tecnológicas de comunicação não se restrinjam às culturais juvenis, a juventude, segundo os autores, tem se tornado pioneiro na exploração desses modos de vida pautados em relações digitais. Desta forma, os estudantes trazem para a sala de aula através da internet os elementos que continuem a cultura juvenil fora do espaço escolar, como é o caso das músicas de funk que cotidianamente soam nos celulares ou tocam nos fones de ouvidos dos estudantes, ou ainda das danças e *passinhos* coreografados que eles reproduzem com maestria, tentando muitas vezes nos ensinar nas brechas entre aulas. A música aparece como expressão da cultura juvenil no ambiente escolar, e os pedidos do Grêmio em anos anteriores para que pudessem tocassem músicas no intervalo reflete essa condição. Assim como, a negativa vinda da coordenação, que atribui à presença da música uma possível desordem do colégio.

Nesse sentido, Pereira (2010) argumenta que há uma questão geracional que pauta a relação com as tecnologias de comunicação, a qual favorece que professores e estudantes operem a partir de tensões entre suas lógicas de ação na escola, em que os primeiros valorizam a concepção de ordem, respeito às regras institucionais e a disciplina, e segundos valorizam a diversão imediata e o confronto às regras, sejam elas quais forem. A partir disso, sustenta a tese de que as *zoeiras*⁸³ são uma forma dos estudantes tentarem impor o seu ritmo frente ao ritmo escolar, o qual muitas vezes só é permitido no pátio durante o intervalo, e outras nem nesse momento. Assim, o autor ressalta que os elementos que formam boa parte das redes de sociabilidade dos estudantes são reconhecidos, muitas vezes, pelo corpo docente como indisciplina, desrespeito e desinteresse (PEREIRA, 2010, 2016), sendo este o caso do uso de tecnologias de comunicação em sala de aula.

6.3 PARA ALÉM DOS MUROS: O PORTÃO, A FAMÍLIA E AS VILAS

Além das próprias configurações internas, há também condições externas que se constituem enquanto elementos que pautam as relações e convívios cotidianos no colégio, atores como a família e as condições de pobreza atribuídas à região, especialmente a alguma das vilas, são presentes seja nas falas dos

⁸³ Termo utilizado pelo autor para se abordar ao modo como os próprios estudantes das escolas frequentadas se referem às brincadeiras feitas entre eles.

estudantes, gestores e professores, seja na participação em algumas atividades internas, como é o caso da família. Por isso, há ainda outro fator relevante, que media como as relações entre o que está dentro e o que está fora são estabelecidas: a ambiguidade do acesso à escola, em que a arquitetura cheia de portões e trancas parece simbolizar as fronteiras entre essas duas condições, ora fechadas como condição de isolamento, ora abertas como tentativa de relações com a região e as famílias. A participação do colégio, enquanto ponto de distribuição de leite referente ao Programa Leite das Crianças – PLC,⁸⁴ parece exemplificar bem a situação, que ao mesmo tempo em que instiga a intensa movimentação de famílias entrando e saindo pelo portão do colégio, limita essa circulação à única sala que fica completamente separada do resto da construção, ao lado de fora da porta de entrada. Neste tópico pretendemos abordar esse conjunto de elemento, buscando observar como a realidade externa ao colégio se relaciona e adentra esse espaço escolar. Entrar na escola pode se configurar como uma tarefa árdua, em que é preciso ter paciência e tempo disponível, especialmente para os estudantes atrasados ou para qualquer visitante alheio ao cotidiano da escola que chegar quando as aulas já tiverem começado. Isso acontece porque mesmo que o primeiro portão que dá acesso à escola permaneça aberto, a porta de entrada do prédio permanece sempre trancada e dificilmente há alguém próximo com disponibilidade para abri-la. Do lado de fora, é impossível saber o que está acontecendo no interior da construção, sendo também difícil que de dentro consigam identificar alguém esperando à porta, mesmo a campainha é ineficiente para avisar sobre a presença de alguém, já que muitas vezes o tempo para atendimento oscile de 15 minutos até o período inteiro de uma aula. Os próprios estudantes, que se aglomeravam entre a porta de entrada da construção e a da sala em que a execução do PLC ocorre, avisavam que não adiantava nada tocar a campainha, era melhor esperar o próximo sinal bater. Essa situação acontece mesmo que todos os funcionários, inclusive professores, tenham uma chave desta porta.

A restrição física de acesso ao colégio era verificada até mesmo no atendimento da secretaria, espaço que manteria uma relação mais próxima com o

⁸⁴ É um programa instituído pelo governo Estadual, o qual visa combater a desnutrição infantil através da distribuição gratuita de leite para as famílias que tenham renda per capita menor que meio salário mínimo. informações retiradas do site da SEED: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>

mundo exterior à escola (PEREIRA, 2010), sendo o primeiro contato que os visitantes e familiares tem na tentativa de acesso à escola. Isso porque passando o portão a primeira, e única coisa, que é possível ver é esta janela com grades de metal pela qual se conversa com os funcionários da secretaria da escola. Qualquer pessoa que precise de informações fica do lado de fora, parada em frente à ela para ser atendido ali mesmo. Raras foram às vezes em que os pais foram atendidos na parte interna da secretaria, situação verificada apenas em duas ocasiões durante trabalho de campo: o período de matrículas, ao final do semestre; e em caso de reuniões individuais ou coletivas. No primeiro caso, como as matrículas eram realizadas em uma semana específica, isso desencadeou um fluxo constante de pais e responsáveis pelos estudantes indo até o colégio para a entrega de documentos. Diante da necessidade de espera pelo atendimento, eram convidados a aguardar na parte interna, em frente à secretaria. No segundo caso, quando os familiares eram convidados pela diretora e pedagogas para conversar sobre o mau comportamento ou notas baixas dos filhos, como era o caso das reuniões e entrega de boletim. A referência a constituição arquitetônica passa a ser relevante se observada atrelada à forma como a presença da família e das condições de pobreza da região são manejadas no espaço escolar.

Bandera (2017) defende que a própria concepção de escola dos professores e gestores muitas vezes se opõe à família e à casa. Essa oposição, segundo ele, é gerativa, pois nem sempre é em torno de conflitos ou da negação recíproca, mas justamente porque em razão da oposição entre esses polos que cada um deles se constituem. Nesse sentido, duas falas aparecem aqui para tratar dessas situações em que a escola aparece como o lugar do estudo e a família de outras formas de educação. Em uma delas, o professor de física, ao reclamar das constantes brincadeiras feitas sempre pelo mesmo aluno, confronta as funções que a escola e família deveriam assumir. É o próprio professor que conta aos colegas que diante dos questionamentos cheios de piada e *brincadeirainha sem graça*, retruca o aluno para que ele vá perguntar ao seu pai, e que falta de respeito não era não respondê-lo, mas “*teu pai mandar você pra cá pra eu ter que educar*”. Desta forma, institui que uma separação entre as formas de educação presentes na escola e no âmbito familiar, deixando claro que a responsabilidade dele não se estende à segunda.

Considerações que surgem em falas de outros professores ao justificarem para os colegas que não precisam aguentar certas *indisciplinas* e comportamento

dos estudantes em sala de aula, pois não são pai ou mãe deles, muito menos que teriam que ficar corrigindo. Uma das docentes, enquanto corria as provas na sala dos professores, desabafa sobre o quanto é desgastante ter que ficar pedindo para os estudantes tirarem o fone de ouvido durante a aula, largarem os celulares e as conversas no Whatsapp,⁸⁵ sentarem *certo* nas carteiras e pararem as conversas paralelas, justificando que além de não ser mãe deles, também não é paga para isso. Para os professores, boa parte dos comportamentos que são vistos como indisciplina também são interpretados como parte de uma função que não é a deles, ficar cobrando e corrigindo, por exemplo, e se constituem justamente no que impede que eles consigam exercer o seu trabalho, a razão maior para estarem ali. Somam-se a isso as falas, normalmente das pedagogas, sobre o fato da escola ser um lugar onde os estudantes deveriam vir para estudar, distinguindo de outras atividades realizadas por eles, já que '*eles não fazem o que deveriam*'. De forma que as interações e conversas entre os estudantes são interpretadas como desinteresse ou indisciplina (BANDERA, 2017). É nesse sentido que vale discutir as continuidades e antagonismos entre escola, família e até mesmo a região, justamente na possibilidade de interpretações sobre os sentidos que a escola ocupa.

A família é um ator presente no cotidiano da escola, trazidos, de um lado, pelas constantes referências e comentários dos estudantes, professores, pedagogas e diretora; de outro, pela presença física de tempos em tempos no colégio seja para a entrega do boletim, seja para reuniões individuais ou coletivas com a coordenação pedagógica e direção, em que a ideia de que a escola deve se aproximar e se abrir para a família aparece constantemente. Entretanto, defendemos aqui que esta aparece de forma ambígua, tendo em vista que mesmo quando os familiares são convidados ou convocados a comparecer no colégio, as relações entre eles e os demais atores nem sempre parece endossar essa aproximação. Isso porque ao mesmo tempo em que a família é recorrentemente reivindicada dentro do espaço escolar, também tem sua presença diversas vezes condicionada e restrita, física e simbolicamente. Vamos utilizar a entrega dos boletins e uma reunião com os pais de estudantes, organizada ao final do primeiro semestre, para exemplificar esses momentos que as portas do colégio se abrem, seja literalmente em que a entrada é

⁸⁵ Aplicativo que permite a conversa entre usuários, individual ou entre grupos.

facilitada por ser realizada pelo portão dos estudantes, o único que dá acesso direto ao pátio, seja pela tentativa de aproximação com os familiares.

Após a entrega do boletim,⁸⁶ a coordenação e a direção do colégio realizaram reuniões com os pais dos estudantes do primeiro ano,⁸⁷ tendo em vista que dos 81 estudantes⁸⁸ das duas turmas apenas 10 teriam alcançado nota para passar em todas as matérias.⁸⁹ A reunião transcorre entre desabafos e pedidos de ajuda.⁹⁰ De um lado, a preocupação em justificar que o colégio fazia tudo o que podia para ajudar os estudantes, mas que sem vontade e interesse não tinha mais o que ser feito, frisando, como a fala de uma das pedagogas, que “*quem está a baixo da média é porque está brincando*”, e que “*quem passou é porque teve ajuda*”. O desinteresse é justificado, não apenas pelo uso recorrente dos celulares, mas também por não se esforçarem para realizar os passeios que a escola propõe, tendo em vista que mais de uma vez deixaram de levar o valor de R\$10,00 exigido para o transporte; e por não se engajarem nas atividades como o experimento de física. De outro, a necessidade da ajuda dos pais para que cobrem seus filhos em relação ao estudo através da autoridade reconhecidamente que possuem, como afirmam alguns professores sobre o fato deles não estarem conseguindo se impor em sala de aula, e da instituição escolar não ser tão forte quanto a familiar. Considerações seguidas, por todos os professores, de sugestões para que participem da vida escolar dos filhos acompanhado o caderno, cobrando que eles estudem e até mesmo separando uma hora do dia para estudar junto deles ou ainda comparecendo mais ativamente no colégio, mas neste caso justificam “*vocês vão ver o que a gente está falando*”, referindo-se diretamente às atitudes dos estudantes. De

⁸⁶ A entrega do boletim é realizada diretamente aos pais ou responsáveis pelos estudantes, sob a exigência da assinatura confirmando a retirada do documento. Para tanto, no dia da entrega do boletim os estudantes são liberados antes do horário normal das aulas, e a partir do intervalo os professores se organizam nas salas de aula para recepcionar os familiares. Há avisos em papel A4 nas portas das salas informando qual a série e turma de ensino referente.

⁸⁷ Foi necessária a realização de duas reuniões, pois na primeira que foi realizada de noite, não teriam ido nem 05 pais ou responsáveis, segundo os comentários nos corredores e sala dos professores. Na segunda, realizada no período das aulas, de manhã, apenas 03 familiares apareceram.

⁸⁸ O número de estudantes matriculados chega a 103 estudantes nas duas turmas, 53 em cada uma delas, entretanto desses aproximadamente 32 foram transferidos para outros colégios ou desistiram das aulas.

⁸⁹ A média de notas das provas e atividades em sala exigida pelo colégio para a aprovação a cada trimestre é 6,0.

⁹⁰ A reunião contava com a presença de duas pedagogas, a diretora e quatro professores: o de sociologia, a de matemática, a de geografia e outro de biologia.

toda forma, que ao resumir a reunião, uma pedagoga enfatiza: vejam isso como um pedido de socorro.

Nesta ocasião, os gestores e professores do colégio deixam claro a dificuldade que enfrentam para conterem os estudantes, e conseguem instigar o interesse pelas disciplinas, entretanto, os pedidos de auxílio parecem se contrapor a necessidade de responsabilização de alguém em razão do mau comportamento estudantes. Não é um pedido para uma aproximação das relações entre família e escola, mas a ajuda da família sobre as condições escolares dentro do espaço que lhe cabe, o ambiente doméstico. A pouca ênfase no diálogo se reforça pela total ausência dele durante a reunião, que transcorre sem que qualquer palavra dos familiares fosse dita, nem por vontade própria dos pais e responsáveis nem por disponibilidade dos gestores e professores, que em nenhum momento deram abertura para que isso ocorresse. As perguntas eram retóricas. Curiosamente, após a reunião é uma aluna, que reclama sobre a falta de sentido sobre o que acabou de acontecer, esbravejando indignada no pátio sobre porque ela teve que ouvir reclamações sobre outros estudantes, sendo que ela não atrapalha a aula⁹¹ e questiona: porque eles não chamam exatamente com quem eles precisam falar?⁹². Situação muitas vezes também comentada pelos professores nos *bastidores e corredores*⁹³ do colégio de que normalmente são os familiares dos *bons* estudantes que comparecem nessas ocasiões, e exatamente os pais que precisam vir não aparecem, justificando “já dá pra ver porque o filho é assim”. Desta forma, a reunião que pretendia tratar do desrespeito e mau comportamento dos estudantes, transcorreu com a presença de 03 responsáveis, familiares justamente de estudantes com os quais os professores reconhecidamente não teriam problemas, fato que foi anunciado por todos os gestores durante o início da reunião.

Na entrega do boletim anteriormente, o que se apresenta é o estranhamento da maioria dos familiares ao ambiente da escola, em que entram com cautela, caminham devagar, olhando todos os cantos da sala como se estivessem se ambientando ao lugar e evidenciando a falta de familiaridade com a parte interna da

⁹¹ Condição inclusive reconhecida pelos professores durante a reunião ao dizer que não teriam problemas com nenhum dos estudantes que estavam presente, que eram apenas três.

⁹² Todas essas considerações foram realizadas na frente da sala das pedagogas.

⁹³ Forma como os professores se referem aos comentários e informações sobre o colégio que não são repassadas para eles pela via oficial e formal: através os avisos presenciais ou informativos no mural na sala dos professores.

instituição, seja por falta de interesse em estar ali, seja por falta de oportunidade. Muitos ouvem calados todas as falas, normalmente reclamações dos professores sobre seus filhos. A recepção dos professores costuma se direcionar aos estudantes, e em praticamente todas elas ocorreram da mesma maneira. Às vezes era evidente o tom de brincadeira com que isso se passava, outras vezes parecia mais uma forma de constrangimento do aluno frente aos pais, uma demonstração de autoridade. Assim, os pais são recepcionados ao som de deboches e sarcasmos sobre o péssimo desempenho dos filhos, frases como *‘agora é a hora de dar o troco’*, *‘vamos tirar o sorriso do rosto da mãe’* ou simplesmente um coral de *‘iiiiiih, e agora hein?!’* são repetidamente enfatizadas pelos professores. Dependendo da reação do aluno à suposta brincadeira, e dos olhares (ou não) de cobrança dos responsáveis ao ouvirem esta fala, o constrangimento se impunha, evidenciando esta relação apontada antes. A suposta descontração é seguida de uma série de reclamações sérias sobre o péssimo comportamento dos estudantes em sala que, ora conversam demais, ora mexem demais do celular, e na maioria dos casos não tem interesse nenhum nas disciplinas e no colégio. Os pais seguem em silêncio, demonstrando extremo respeito aos professores, mas também inibição frente à situação. De certa forma, tanto a entrega do boletim quando a reunião parecem se configurar como uma forma de responsabilização dos estudantes e cobrança dos pais, em que as condições de diálogo são estabelecidas de forma superficial. Os problemas enfrentados no colégio parecem se resumir a condições individuais sobre o desinteresse e mau comportamento, as quais são atribuídas a todos os estudantes quase indistintamente. Em nenhuma dessas situações, por exemplo, foi comentada sobre a quantidade de estudantes da escola que apresentaram laudos médico com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH⁹⁴ ou outra dificuldade de aprendizado, temas comentados diversas vezes na sala dos professores.

⁹⁴ Apesar da própria condição do diagnóstico nas escolas já se constituir como um tema interessante para outras discussões, o que pretendemos evidenciar com isso é que, no decorrer do campo, as pedagogas tinham uma preocupação em avisar os professores sobre a situação desses estudantes, o que causou certa surpresa do corpo docente, tendo em vista que era um número alto de estudantes. Essa condição, poderia ser uma temática relevante a ser discutida na reunião com os pais, em que talvez a tão reivindicada desatenção dos estudantes não tivesse descolado dessas condições excepcionais. O que apontamos, é que quando se trata da relação com os pais, os recorrentes diagnósticos não são considerados como fator de interferência no comportamento dos estudantes.

A partir das observações em campo, é possível afirmar que a comunicação entre os atores escolares ocorre em etapas, em que os professores e gestores conversam com os pais, os pais conversam com os filhos em casa e espera-se que no retorno à escola o aluno tenha seu comportamento alterado, justamente porque situações de mau comportamento não deveriam sequer existir no espaço escolar. A falta de comunicação se evidencia nas contradições entre narrativas sobre um mesmo evento como é o caso do experimento de física, em que além do professor ter comentado após a realização deste de que estava satisfeito, durante o acompanhamento da atividade, os estudantes estavam atentos se divertindo a cada foguete lançado. Isso porque, a cada lançamento, brincadeiras, provocações ou comemorações eram realizadas a depender da distância que os foguetes alcançavam. Inclusive a turma que realizou primeiro a atividade se aglomera na quadra ao lado para acompanhar os lançamentos da segunda turma. Os passeios são outro exemplo disso, em que, de um lado, alguns estudantes reclamavam sobre os cancelamentos em cima da hora; e de outro, as pedagogas e diretoras reclamavam da falta de interesse, em que, nas duas vezes em que isso ocorreu, as razões para o cancelamento foi a falta de pagamento do ônibus, sempre no valor de R\$10,00 por aluno.⁹⁵ Dessas situações, dois questionamentos sempre pairavam no ar: primeiro, as razões pelas quais os estudantes não participavam dos passeios; segundo, o que impedia dos passeios serem realizados apenas com o grupo que gostaria de ir. De qualquer forma, era a falta de comunicação e o tratamento dos estudantes de forma homogênea que se impuseram nas situações observadas, em que aparentemente eram os tidos como *indisciplinados* que caracterizavam todo o resto e inibiam as constantes tentativas dos professores de trazer atividades diferenciadas para o espaço escolar.

Implícitas nessa relação estão as considerações sobre a própria escola, em que os estudantes recorrentemente reclamam de não gostarem de estar ali, afirmarem que só frequentam a escola porque são obrigados e que não entendem os conteúdos ministrados. Quanto aos professores, a partir do desgaste do cotidiano da escola, perdem tanto tempo tentando conter os estudantes, que quase não tem tempo para ministrar a aula que preparavam. Situações que muitas vezes de fato

⁹⁵ Durante o período de campo foram propostos ao menos 03 passeios para fora do colégio, em todos houve a cobrança do mesmo valor. Desses, dois foram cancelados e um foi realizado com as turmas de primeiro ano.

aconteciam, pois a agitação na sala de aula era tanto, que não era anormal que um dia ou outro o professor de sociologia, por exemplo, vencidos por este dia-a-dia estafante, desistirem do controle da sala e deixasse os estudantes conversando livremente. Em uma dessas ocasiões ele inclusive comenta que tem a sensação que a função dele na escola é manter os estudantes dentro de sala, e quando consegue fazer isso já se dá por satisfeito, rindo constrangido e bastante frustrado. De certa forma, parecia que havia um desencontro entre o que os professores consideravam interessante, o que os estudantes gostariam de fazer e as próprias condições para que isso fosse possível. É nesse sentido, que mais do que participar dos passeios ou se engajar em atividades fora e dentro da sala de aula, parecia haver outras condições fora do espaço escolar que pautavam as relações no colégio: a vida dos estudantes além dos muros da escola.

A estrutura física com seus portões parece simbolizar e reforçar os empecilhos para que o mundo externo à escola possa participar daquele espaço, inclusive a família, que ao mesmo tempo em que era requisitada a participação nas cobranças sobre o comportamento escolar dos filhos, pouca coisa lhe era perguntada sobre a própria condição ou sobre os próprios filhos. As compreensões dos próprios estudantes sobre suas situações familiares também pareciam ser pouco consideradas, contrapondo-se ao excesso de reclamações e desabafos que ouvíamos dos estudantes sobre brigas e conflitos com os pais, dificuldade de relacionamento e outras condições familiares que eles mesmos tinham o interesse em trazer para nossas conversas. O que, a nosso ver, demonstra que para os estudantes outros elementos e situações integram o ambiente escolar, na qual a relação com os familiares é um deles. A família integra essa realidade escolar, pois ela é uma categoria mobilizada pelos próprios estudantes para construir essa experiência no colégio, seja como elemento de sociabilidade nas conversas, em que as relações familiares são trazidas ao contarem sobre suas vidas fora da escola, seja ao afirmarem que vão para a instituição porque são obrigados pelos pais. A escola, para os estudantes, não é um espaço a parte e descolado da realidade que vivem fora da instituição, ela é mais um espaço onde os processos de construções da experiência do indivíduo ocorrem. A separação do que está fora e do que está dentro é muitas vezes imposta pela própria instituição, tendo em vista que para os estudantes essa atitude não parece fazer sentido, pois eles não deixam sua vida cotidiana do lado de fora da escola. O mundo além do muro da escola é recorrente

trazido para seu espaço interno, perpassando-o constante e cotidianamente com as músicas que ouvem, as paqueras e as brigas que acontecem e com os assuntos sobre os quais conversam. O que, na perspectiva da instituição, aparece como um dos fatores de tensões e conflitos entre eles e os estudantes, tendo em vista que as brigas, as paqueras e as brincadeiras são tratadas como indisciplina ou mau comportamento. A instituição escolar, na figura de seus atores, apresenta certas resistências a essas condições exteriores, em que apesar de reconhecer a necessidade da aproximação com a família e a realidade do aluno, restringe-a a conversas pontuais em espaços formalizados da escola: a reunião, a entrega de boletim.

Além da família, outros elementos exteriores são mobilizados para pautar uma série de relações no interior da instituição, em que a região em que o colégio está situada recorrentemente aparece como marcador. Logo em um dos primeiro dias frequentado o colégio, já fomos apresentados a uma série de atribuições da região, em que durante uma conversa com um grupo de três estudantes, eles tentam explicar, depois de perguntado, o caminho que fazem para chegar até a escola. Aqui já somos apresentados às qualificações sobre o que é considerado perto, longe e a presença do limite com o bairro vizinho, o Boqueirão. Mais importante, a dificuldade e receio em se falar sobre o tema, que longe de ser decorrente do primeiro contato com os estudantes é condição que se mantém em muitas das vezes em que o ‘perto’ e o ‘longe’ aparecem como forma de não explicitar exatamente onde se mora, mas indicar que é possível vir andando, ou que não *“chego a morar no Boqueirão”*, ou ainda, *“venho de lá, mas do lado de cá do rio”*.

Durante visita na escola às 07h30minh quando os estudantes estão chegando, ou ao final do turno às 11h50minh, é possível perceber que a maioria vai e volta a pé à suas casas, normalmente se aglomeram em grupos em razão da direção em que estão localizadas as residências, por isso, não é de se espantar que a dimensão do quanto é longe ou perto são associadas ao tempo de uma caminhada. A caminhada, muitas vezes, também aparece como algo mais do que um marcador temporal, mas como indicador da relação com o bairro e entre os próprios estudantes. Ir a pé é o jeito usado pela grande maioria dos estudantes para irem as aulas, e qualquer situação ou possibilidade de ir de outra forma impacta em comentários entre os estudantes. Ir de carro é uma grande *mordomia*, que além de

exaltar certas condições materiais, também evidência a disponibilidade dos pais ou responsáveis em fazer isso. “*Nossa, teu pai até te traz pro colégio, é muito mimada!*”. Tal frase quando dita não passa despercebida, e dependendo com quem a interação está sendo feita pode soar como uma brincadeira entre amigos ou uma ofensa grave, causando até mesmo alguma discussão. De forma que ir até o colégio, como ir e de onde se vem constituem-se em algo mais do que uma forma de chegar à escola, mas um elemento que, ao ser manejado pelos estudantes, nos trazem indícios sobre a relação entre o Colégio e o bairro.

Nesse sentido, as Vilas aparecem no interior do colégio, não apenas para indicar o local de residência, mas de instituir marcas e qualificações sobre os estudantes e sobre o próprio colégio. O Colégio estaria na divisa entre as Vilas Lorena, Meia Lua e a CDD, e cada uma delas apresenta qualificações e é constituída no imaginário social dos estudantes de maneiras distintas.

O CDD é normalmente associada às áreas mais pobres e violentas, e são os próprios estudantes que associam e explicam o nome, Cidade de Deus, a partir da referencia ao filme nacional lançado em 2002, sobre a realidade de dois jovens em uma favela carioca nos anos 1970. Nesse sentido, a caracterizam como “*um lugar de dar medo*” em que “*teria pobre mesmo*”, buscando distanciá-la das áreas ao redor do colégio, que apesar de também serem reconhecidas como regiões pobres não são atreladas à venda de drogas e à existência de armas de fogo ou a presença de casas do Programa Minha Casa Minha Vida,⁹⁶ construídas pela Companhia de Habitação – Cohab, como ocorreria na Vila em questão. A Vila Lorena apesar de não se equiparar as qualificações da CDD, também é caracterizada por condições de pobreza e casas mais simples. A Vila Meia Lua é classificada como tendo as melhores condições.

No Colégio, as Vilas e suas qualificações surgem cotidianamente, uma dessas ocasiões ocorreu quando duas alunas do terceiro ano estavam contando sobre suas trajetórias escolares, em que cada uma delas teria frequentado outros colégios por um tempo, o que fez com que elas se distanciassem e só se reencontrassem agora. Uma foi para um colégio privado, onde passou a estudar em razão da bolsa para treinar no time de ginástica, e a outra para um colégio estadual

⁹⁶ É um Programa Social desenvolvido pelo Governo Federal e executado em parceria com Estados e Municípios, empresas e movimentos sociais, o qual visa facilitar e até mesmo subsidiar as condições de acesso ao imóvel através de financiamento.

em Piraquara, período em que mudou de cidade. As duas não relatam o retorno ao colégio com muito ânimo, principalmente por terem se desacostumado a encontrar os colegas de turma no dia a dia fora da escola, coisa que aconteceria agora. De toda forma, uma delas logo acrescenta, que o bom de voltar é que antes tinha uma impressão errada do colégio, igual a que as pessoas de fora teriam do bairro, por considerá-lo um lugar mais pobre. Entretanto, nos minutos seguintes da conversa, as duas alunas passam a comentar sobre as vilas na região, esclarecendo que não moram na parte de favela do bairro, pois essas regiões estariam em uma parte da Vila Lorena e no CDD, onde seriam os lugares '*perigosos mesmo*', e que as moradias seriam "*estilo as casinhas da Cohab*".

Outra situação em que as Vilas e demarcações da região aparecem na relação com os estudantes, decorre de uma confusão em sala de aula entre dois grupos, um de garotos e outro de garotas, do primeiro ano. Um dos estudantes teria escondido a calculadora de uma das colegas, razão pela qual uma das amigas sai da sala para contar à diretora e as pedagogas. Essa reação causou uma comoção no colégio, em que entre as conversas de corredor qualificando o ocorrido como furto, as ameaças de chamar a polícia, e a indignação da turma por ter perdido o intervalo, duas das meninas do grupo contam o quanto não queriam que nada disso tivesse acontecido, pois tem medo do garoto que iniciou tudo isso. Ele estaria, inclusive, ameaçando a outra colega, por isso que ela teria descido até a direção. De toda a forma, para justificarem o medo, atribuem o vínculo do garoto à uma das vilas da região, o CDD. E afirmam que apesar dele não morar lá, alguém já teria o visto próximo da vila. É nesse momento, que apontam as direções para onde ficam cada uma das vilas, e as ruas para chegar caminhando até elas, frisando que não é bom ir lá sozinhas, elas mesmas não iriam.

De certa forma, as condições de pobreza e marginalidade mobilizadas para qualificar algumas das regiões próximas podem ser associadas à desqualificação recorrente do colégio pelos próprios estudantes, em que afirmam que só estudam ali por ser a instituição mais próxima de suas casas, "*por falta de opção*", ou pelas expressões de desdém quando questionados sobre a continuidade da matrícula no próximo semestre. O desprezo pelo colégio é evidenciado muitas vezes pela forma como os estudantes se referem 'aquela' realidade, ao enfatizarem que 'aqui' os colegas não querem saber de nada, ou que 'esse' colégio é muito ruim. Ou seja, a partir de sua relação cotidiana como aluno, imputa o desinteresse e o

comportamento “rebelde” dos estudantes àquele estabelecimento, sem correlacionar esta situação a um contexto maior, o do sistema escolar e de ensino. Sendo ainda recorrentes as piadas sobre algumas situações, como a qualidade da merenda servida durante o intervalo, em que ao brincarem com os nomes das empresas fornecedoras dos alimentos enfatizam que diferente de outras escolas ali só pode ser a ‘*pobrelândia*’. Outras vezes, os comentários apareciam para justificar alguma situação específica, como quando a excursão foi cancelada por falta de pagamento dos estudantes, e ao serem questionados pelo professor de física porque os estudantes não se organizaram para pagar um valor que era tão baixo, os estudantes respondiam “*desculpa se eu sou pobre*”.

Entretanto, mais do que considerarem as desigualdades e carências materiais em suas narrativas, há outros significados que emergem dessas condições de pobreza. Situação que recorrentemente mobilizada pelos próprios estudantes ao atribuírem à condição de *favelado* e *maloqueiro* a certos grupos e de *boyzinho* ou *mimados* a outro, qualificações que parecem repercutir nas interpretações sobre o colégio. As qualificações de *boyzinho* e *mimado* apareceram atreladas a certas facilidades financeiras e materiais dos colegas. Em um dos casos, as brincadeiras e cobranças implícitas sobre essa condição surgem pouco antes do intervalo, em razão de um dos estudantes de um grupo de amigos ter levado um pacote de salgadinho de uma marca reconhecida, o que desencadeou comentários como “*é muito boyzinho*”, seguida da recusa e constrangimento do aluno em aceitar a condição. Para argumentar e reforçar essa condição, os amigos frisam que o colega também compra refrigerante na padaria, estabelecimento em que os produtos seriam bem mais caros. Outros fatores também são atribuídos a essa condição de *boy*, como não precisar trabalhar e poder permanecer em casa o dia todo, ou ir de carro para a escola, situações que quando explicitadas são imediatamente justificadas pelos estudantes, por ajudarem a mãe nas tarefas domésticas, nos cuidados com os irmãos e nas atividades profissionais informais realizadas pela família como venda de doces feitos em casa. Mesmo que fosse possível perceber essas distinções entre os estudantes, muitas vezes eles usavam dessa condição de *boyzinho* para brincar com os colegas ou fazer piadas, situação diferente de quando os termos *favelado* e *maloqueiro* apareciam.

Nesses casos, os comentários se constituíam em uma forma de menosprezar os colegas e o colégio ao ser afirmarem que “*estão nem ai com nada*”,

pois são todos “*drogados*”, ou ainda que “*não tem como recuperar*”, pois já saberiam o que seria certo e errado e escolhem agir da pior forma. Uma série de elementos constitui essa categoria do *favelado*, em que juntamente com a pobreza e irresponsabilidade de comportamento, está à proximidade com o uso de drogas, principalmente a maconha. A droga se constitui em um diferencial que aproxima estudantes de uma condição de violência e criminalidade, chegando a causar medo em outros estudantes, mesmo que esses elementos, durante o período de trabalho de campo, tenham sido mobilizados apenas discursivamente no interior do colégio, em que a referência e articulações entre violência e drogas são recorrentes.

Uma dessas ocasiões, um grupo de garotas alegava que a colega estava sofrendo ameaças de um dos garotos, a situação causava medo, segundo elas, porque o referido aluno possuía uma *tropinha*⁹⁷ fora do colégio, a qual o protegia. Ele, inclusive, tinha sido visto próximo a uma das vilas em que a venda de drogas na região ocorria, o que comprovaria, nas falas das garotas, o perigo atribuído ao aluno.

A venda de drogas em uma das vilas próximas é reconhecida pela maioria dos atores escolares, assim como a qualificação da região em termos de pobreza e violência. Uma das razões atribuídas a essa confusão, a partir da conversa entre as amigas da garota, eram as constantes provocações entre os grupos, em que de um lado, este garoto mobilizava as ameaças para confrontar a aluna. De outro, ela reivindicava a condição de um familiar que era policial para retrucá-lo. O que pretendemos evidenciar com isso, é a forma como a associação de certas condições é mobilizada no colégio, contribuindo para que uma visão estigmatizada tanto dos estudantes quanto da própria instituição se consolide (GOFFMAN, [1982] 2015).

Essas qualificações também se distinguem da condição de *bandido*, mas esse era normalmente articulado como parte do repertório dos estudantes para impressionar, causar medo ou até mesmo compor as *zoações* dentro da escola, sem que necessariamente haja alguma intenção ou vinculação com qualquer prática criminosa (PEREIRA, 2016). Pereira (2016) evidencia condição semelhante em colégios da periferia de São Paulo, onde os estudantes também mobilizam essas categorias como formas de sociabilidade, em que o autor afirma que:

⁹⁷ Termo que essas alunas utilizam para se referir ao grupo de pessoas que sempre protegia o garoto em confusões fora do colégio.

Não havia efetivamente uma inserção em ações criminosas nas escolas em que estive, mas a referência a tais ações era acionada como parte de um repertório nas conversas e nas performances, como um modo de demonstrar certa força ou mesmo como parte do jogo lúdico da zoeira (p. 111)

Durante todo o período em que permanecemos no colégio, era habitual que alguns dos garotos tentassem se aproximar a partir de piadas e cantadas, afinal a condição de paquera era constante em todos os espaços do colégio, e apesar dos estudantes terem certo de que minha presença não se tratava de uma aluna, também não era uma relação em que a hierarquia e a autoridade se impunham com frequência, como já mencionado, ao passo que as cantadas se constituíam como elementos de abordagem e aproximação, principalmente daqueles com os quais nenhuma relação tinha sido estabelecida. Nessas ocasiões, a idade tornava-se um fator relevante, já que os 10 anos de diferença entre eu e os estudantes era recebido sempre com muita surpresa, o que também implicava que eles mentissem a idade com frequência. Numa dessas situações, após ter sido feita referência ao documento de identidade do rapaz, em razão de constar o ano de nascimento, ele e os colegas imediatamente fecham a cara e respondem que eles seriam bandidos, e não andam com a identidade.

A referência a ser bandido aparece, ora para impressionar ou causar impacto, ora para confrontar os colegas, que durante alguma discussão em sala também reivindicavam essa condição. Em outra sala, o termo surge em razão de uma briga entre estudantes por causa do excesso de conversa e barulho em sala, um dos estudantes interessado em fazer perguntas para o professor, e depois de pedidos insistentes deste para que a turma ficasse quieta, manda os colegas *'calarem a boca'*. A situação não foi bem recebida por todos da turma, tendo em vista que um dos estudantes levanta para encarar o colega, intimando-o a uma briga. Nenhum dos dois se esquivava do confronto, inclusive um deles reivindica a condição de ser bandido para marcar a briga. Ao passo que o outro aproveita para provocá-lo insinuando que ele não seria homem, pois só sabe brigar se chamar os amigos. A situação logo se acalmou e os dois colegas voltaram para seus lugares na sala, sem que qualquer outra menção à uma possível briga fosse feita.

Em muitas ocasiões, no caso dos professores, a ênfase está no perigo da região, em que os professores e funcionários mais antigos do colégio, e também que moram pela região, orientam para que os professores novatos não andem para

muito longe, e se o fizer não levem os celulares, pois o risco de roubo é grande. De forma que a condição de pobreza também é articulada pelos professores e coordenação e relacionada a fatores de criminalidade. Os professores referem-se à *clientela*⁹⁸ da escola como sendo estudantes periféricos ou da periferia, justamente ao acenarem às condições precárias da região em termos de oferta de bens e serviços, e condições de renda familiar, em que justificam que muitos estudantes moram *pra lá do rio*⁹⁹ ou que não teriam condições de comprar muitas peças do uniforme.¹⁰⁰ Entretanto, essas considerações se estendem aos estudantes para além das condições materiais, como o caso em que após uma aluna vir me abraçar e conversarmos na frente da sala dos professores, uma das docentes imediatamente me chama para um conselho: prenda seus cabelos. O argumento era que em razão da proximidade física aos estudantes, era melhor prendê-los, pois muitos deles podiam ter piolho.

Assim, a pobreza, além de ser muitas vezes articulada a interpretações sobre a localização territorial do colégio como violenta e perigosa para os de fora, também recaía sobre os estudantes, em que a condição de pobreza das vilas também se estende a uma qualificação desses indivíduos. As categorias de *vileiros* e *maloqueiros* mobilizadas pelos funcionários do colégio parecem se referir ao julgamento deles serem irresponsáveis, sem perspectivas de futuro, portanto sem se preocupar com ele (o futuro) e estarem à mercê dessas carências, justamente porque eram mobilizadas para tratar dos comportamentos desses estudantes.

O que nos pretendemos com esse trabalho é evidenciar que uma série de condições, que não necessariamente estão relacionadas com os conteúdos programáticos das disciplinas e a realidade estritamente escolar, é mobilizada no processo de construção da experiência escolar dos estudantes. Para os estudantes, a escola muitas vezes está atrelada aos elementos de sociabilidade como as brigas,

⁹⁸ Alguns professores usam esse termo para se referirem aos grupos de estudantes, mas não é o mais recorrente. Entretanto, como é utilizado também no projeto político pedagógico, também nos utilizamos desta terminologia. A ocasião em que foi usada pelas duas professoras, tratava-se justamente da referência às condições periféricas dos estudantes.

⁹⁹ Morar para lá do rio, o canal Belém, ou na beira do canal implicava morar em uma das regiões mais pobres dos arredores do colégio, mesmo que não significasse morar nas áreas mais perigosas, que eram atribuídas as regiões em que se cogitava o comércio de drogas.

¹⁰⁰ Em um dos bilhetes enviados aos pais dos estudantes, há, inclusive, referência para que os pais que não tenham condições financeiras para comprar o uniforme irem até a direção do colégio, pois a partir de certa data este será obrigatório. De fato, durante o trabalho de campo, era habitual, principalmente no inverno, que os estudantes usassem blusas e moletom fora do uniforme.

as paquera e as relações familiares, as interações e os vínculos que ali são construídos, assim como, a vivências presentes decorrentes em outros âmbitos de sua vida. Assim, a escola se constitui em um lugar onde se vive, em que se constrói a experiência, o que implica que essas condições não estão atreladas nem exclusivamente à realidade de ensino e aprendizado de conteúdos programáticos nem é restrita as delimitações físicas da escola.

Até porque o espaço do aprendizado de uma profissão e formação, por exemplo, e da almejada ascensão social estão nos cursos realizados fora do espaço do colégio, cursos profissionalizantes e técnicos do SENAI, SEBRAI e até mesmo em instituições privadas, em quase que todos os estudantes com quem conversamos realiza algum desses no contraturno. Disso, a partir dessas múltiplas experiências que são construídas no colégio tanto a partir da realidade educacional quanto de vivências fora do ambiente escolar, a família, o bairro e as vilas, é que a experiência escolar dos estudantes é construída, sendo a partir dela que os sentidos sobre este espaço também aparece. É a experiência construída pelos atores escolares que dá sentido à escola e aos seus espaços. O que se percebe com as interações aqui apresentadas, é que este processo não se desenvolve sem conflitos e disputas justamente sobre os sentidos que a instituição escolar, como se apresenta e como deveria se constituir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho pretendíamos discutir como os estudantes de um colégio público situado na periferia de Curitiba atribuem sentidos à experiência na escola. Assim, a partir das considerações sobre como os estudantes se relacionam e interagem dentro do ambiente escolar propomos uma interpretação sobre a experiência desses atores no Colégio. Diante disso, argumenta-se que a experiência que ocorre no interior da escola está relacionada também com as experiências fora daquele ambiente, que incluem não apenas às considerações sobre o espaço urbano e a periferia, mas também sobre a condição juvenil dos estudantes. Por isso, o interesse nesta pesquisa em abordar a experiência a partir da perspectiva do espaço urbano – a periferia e as Vilas - e da condição juvenil.

Essa abordagem se justifica porque na perspectiva da sociologia da experiência, a unidade do indivíduo em razão da representação de um papel social é alterada para a composição da identidade deste a partir das múltiplas experiências. Essas considerações partem da concepção de que a experiência é uma construção social em que o indivíduo é ator neste processo, tendo em vista que tem a capacidade de distanciamento e de trabalho reflexivo sobre suas práticas e realidades sociais, o que permite que este mobilize uma série de elementos para construir sua experiência e identidade social. De forma que a experiência na escola não seria inteiramente determinada pelo sistema institucional, nem pela constituição do indivíduo em torno de um único papel social (DUBET, 1994) como o de aluno.

Dito isso, considera-se que a experiência dos estudantes a partir de dois elementos centrais: primeiro, os estudantes participam ativamente neste processo de construção da experiência; segundo, este processo não se restringe às práticas e atividades decorrentes e pertencentes apenas ao espaço escolar, portanto, perpassam as fronteiras da escola. Ao argumentarmos pela interferência de fatores externos ao ambiente físico da escola na construção das relações entre os estudantes pretendemos enfatizar que a construção do estudante como ator escolar é necessário considerar sua constituição também enquanto jovens. Essa distinção se faz necessária, e se justifica, diante da forma como os estudantes expressam em suas práticas, relações e interações a condição de ser jovem e as manejam como elementos de aproximação ou distanciamento com outros colegas, seja para paquerar, jogar bola no intervalo, rivalizar entre grupos ou simplesmente trazerem

esses elementos da cultura juvenil para dentro do espaço escolar com os *passinhos* de dança, as letras de funk e rap que dominam a preferência dos estudantes, os *memes* e piadas próprias dessa condição.

Tratar da condição juvenil na escola ao invés da experiência exclusivamente escolar se justifica porque a condição de ser jovem perpassa a condição de estudantes, integrando-a. Há uma série de dinâmicas que interferem e constroem a experiência dos estudantes que não decorrem diretamente da instituição escolar. É também nesse sentido que as considerações sobre o espaço urbano se tornam relevantes para nossa perspectiva de análise, tendo em vista que as *Vilas* e seus elementos são cotidianamente mobilizados pelos estudantes para qualificar os colegas e pautar a interação entre eles, o que remete à significados e valorações decorrentes da forma como os sujeitos se relacionam naquele espaço urbano específico. Desta forma, defende-se que são todos esses elementos que integram a sociabilidade dos jovens são mobilizados por eles enquanto estudantes para atribuir sentidos às práticas no interior do ambiente escolar.

A sociabilidade surge aqui enquanto produtora de sentidos, e decorrente da mobilização de diversos elementos que integram a identidade deste grupo de jovens sejam elas diretamente relacionadas às interações escolares como realização de provas, participações em sala de aulas, em tempos e horários previamente delimitadas; sejam decorrentes das *Vilas* que frequentam fora da escola, das músicas que escutam, das formas que se vestem, dos colegas com quem se relacionam e outros. É nesse sentido que a colocação da sociabilidade enquanto produtora e instituidora de sentido passa a ganhar ênfase. Isso porque consideramos que o modo como os estudantes constroem e estabelecem relações entre si se constitui como fator que atribui sentidos às suas práticas sociais naquele ambiente e ao Colégio em si.

O que nós permite uma série de indagações sobre se a sociabilidade não seria justamente o sentido da própria escola para esses estudantes. A escola como um dos tantos espaços que integram os processos de construção das sociabilidades juvenis, é um espaço para encontrar com seus pares e criar laços e vínculos entre si.

Olhar a escola apenas como instituição responsável pela reprodução social ou integração social, normatização e formação dos sujeitos desconsidera os

estudantes enquanto atores capazes de se apropriar dos elementos disponíveis no ambiente e significá-los para além das expectativas dos demais atores sociais. Desta forma, muitas vezes mais do que um objetivo racionalmente visado e previamente estabelecido são as dimensões subjetivas que qualificam as ações sociais, o que se estende aos sentidos que a escola assume para os atores ali envolvidos. Também é dentro desta perspectiva que optamos por abordar a temática a partir da pluralidade de sentidos que um mesmo colégio assume para os diversos atores escolares (professores, pedagogos, diretores, funcionários em geral, familiares e comunidade externa), e da pluralidade de expressões dentro dos próprios grupos. Os sentidos variam tanto quanto às possibilidades de interações e relações sociais, das sociabilidades, e processos de construção da experiência.

Dentro das dinâmicas escolares, e dando ênfase especialmente à atuação dos estudantes, parece evidente a quantidade de elementos que são mobilizados por eles que não se referem à objetivos racionalmente usados como os de passar no vestibular, conseguir um trabalho ou entrar na universidade. Não que essas condições não apareçam nas escolas e não moldem cotidianamente as interações entre todos os atores escolares, mas evidentemente na perspectiva dos estudantes a escola não se restringe à isso. O Colégio se constitui também como um espaço de interações sociais. Desta forma, ao mesmo tempo em que a escola é responsável pela construção de imaginários sobre a juventude e os jovens, estes também produzem ao constituírem a escola a partir da expressão dos elementos próprios da cultura juvenil como os *passinhos*, os *funks* e o *rap*, os *memes*, e outros. (PEREIRA, 2010).

É dessa perspectiva que pensar a escola, e as apropriações de sentidos que a envolvem, traz à tona as recorrentes disputas em torno dela, e as reivindicações de apropriação deste espaço e dos sentidos que ele assume, como ocorreu com as ocupações estudantis. Após quase 2 anos e meio da mobilização as pautas daqueles estudantes ainda se mostra absolutamente atual, não apenas diante da continuidade de promulgação de medidas e decretos envolvendo os investimentos e estruturação de ensino, extensão e pesquisa estadual e nacionalmente, mas também o que isso reflete em termos subjetivos: dos sentidos que a escola assume para cada grupo.

Esse contexto em que a figura da escola, a partir das medidas legislando sobre educação, cada vez mais demonstram que já naquele momento das ocupações estudantis a maior reivindicação não se restringia apenas a suspensão da PEC 55/16 (241/16) e MP 746/16, mas a literalidade em se ocupar o espaço escolar, reivindicando-o para si: os estudantes. Utilizar a escola, estar na escola, reunir-se com os amigos na escola, limpar as carteiras e o piso da escola, cozinhar e almoçar na escola, dormir na escola, fazer cartazes na escola, zoar na escola, jogar bolar, vôlei, truco e ping-pong na escola, fazer festa na escola, estudar na escola, fazer prova e trabalho sem grupos na escola, aprender ciências humanas, biológicas e exatas na escola, ou seja, interagir e se relacionar.

Estar ali realizando um universo de possibilidades que não se restringem aos conteúdos programáticos, mas que os englobam e constituem essa sociabilidade que dá sentido àquele espaço e às práticas ali exercidas. Nesse lugar, os sentidos atribuídos à esse espaço pautam as expectativas sobre as ações ali desenvolvidas, sobre os indivíduos que ali se relacionam e sobre as razões para estarem ali. Evidentemente os estudantes reivindicam um lugar nessa disputa, tanto pelas mobilizações como as ocupações estudantis, quanto cotidianamente no colégio ao utilizarem aquele espaço como expressões de suas condições juvenis.

Não é possível apenas com os dados aqui apresentados propor com o refinamento necessário qual é 'o' sentido da escola para os estudantes, mas parece evidente que a dimensão dos afetos, dos sentimentos, dos sentidos integram essa realidade tanto quanto as dimensões objetivas de obter um diploma, realizar o vestibular, entre outras. A realidade do cotidiano dos estudantes durante o campo é recheada de emoções em que entre brigas paqueras, provas, aulas, estudos, conversas no pátio... o tédio, o nervosismo, a raiva, o choro, os gritos, os risos, os contrangimentos e as alegrias pautam a experiências daqueles que ali atuam. Não é a toa que ao se engajar em uma pesquisa empírica no ambiente escolar todas essas emoções também nos atravessem e passem a constituir o arsenal de subjetividade mobilizado para a interpretação aqui apresentada. Longe de pretendemos uma análise e interpretação fechada sobre o que se passa nas escolas, buscamos enfatizar essa multiplicidade de dimensões que integram a realidade escolar e perpassam a trajetória de vida desses estudantes, recheando-as de sentidos.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA CURITIBA. **Perfil econômico da regional Cajuru**. Curitiba, Agência Curitiba, 2017.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5, mai/agos., 1997.
- AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment.. In: JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. (Orgs). **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 49-55.
- ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2013, p. 381-402.
- ARAÚJO, James Amorin. Sobre a Cidade e o Urbano em Henri Léfèbvre. **Revista Espaço e Tempo**, São Paulo, GEOUSP, n. 31, 2012, p 133-142.
- BATISTA, Paulo César. **Jornadas de Junho**: as ruas do Brasil são ocupadas e ganham vozes. Brasília: Editora Cromos, 1ªed., 2014.
- BANDERA, Nicolau. **A educação vem de casa**: família e escola na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social), na Universidade de São Paulo. 2017.
- BECKER, Howard. "Conferência: a escola de Chicago", **Revista Mana–Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-188, 1996.
- BÓGUS, Lúcia Maria Machado. Segregações urbanas. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (Orgs.) **Plural de cidades: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.115-127
- BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: **Estudos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
- BRANDALIZE, Nina Melh. **Uberaba e suas histórias**. Imprensa Oficial do Estado do Paraná. 2017.
- CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 107-128.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 7, p. 179-208, 2009.

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerários do trabalho de campo. **Revista Educare**, v. 9, n. 17, p. 83-91, jan./jun., 2014.

COULON, Alan. **A escola de Chicago**. Campinas/SP: Papirus Editora. 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, out., 2007

DO CARMO, Renato Miguel. A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 252-280, jan./jun., 2009.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Insituto Piaget. 1994.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 222-232, 1997.

_____. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

DURHAM, Eunice. **A reconstituição da realidade: um estudo sobre a obra etnográfica de Bronislaw Malinowski**. São Paulo: Editora Ática. 1978.

_____. “A sociedade vista da periferia”. In: *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004 [1986].

ENGELS, Friedrich. As grandes cidades IN: **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1986 [1845], p.35-93.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Editora Planeta. 3 ed., 2006[1998]

_____; OLIVEIRA, Victor et al. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 311-325, jul./ago., 2018

FERNANDES, Mariane de Oliveira. Os conceitos de território e lugar na contemporaneidade: a produção nas teses de pós-graduação em geografia de 2001-2011. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociência, do Departamento de Geociências, UFSM - RS. 2013

FOOT-WHITE, Willian. Treinando a observação participante. IN: ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 3° ed. 1975, p.77-86

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 1987

FORTUNA, Carlos. Cidade e Urbanidade. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (Orgs.) **Plural de cidades: novos léxicos urbanos**, Coimbra: Edições Almedina, p. 83-98, 2009.

FLACH, Simone; SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antônio Gramsci. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas-SP, n. 1, 2017.

FRÚGOLI, Heitor. O urbano em questão na Antropologia: interfaces com a Sociologia. **Revista Antropologia**, São Paulo: USP, v. 48, n. 01, p. 133-165, 2005.

_____. **Sociabilidade urbana**. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2007

_____. A cidade no diálogo entre disciplinas. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (Orgs.) **Plural de cidades: novos léxicos urbanos**, Coimbra: Edições Almedina, p.53-68, 2009.

GARCIA, Janaina. Por dentro do maior colégio público ocupado no Paraná: veja fotos e relatos. **Jornal on-line Uol**, Curitiba, 18 de out. 2016.

GAMALHO, Patrícia; HEIDRICH, Álvaro. Periferia: A produção do espaço e representações sociais no/do bairro Restinga – Porto Alegre/RS. **Revista Para onde?**, Porto Alegre, UFRGS. v. 2, n. 2, 2008

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil**: correntes e contracorrentes. São Paulo: Cortez, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo:Edusp, 2º ed., 1997.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. “Alienígenas na sala de aula”. In SILVA, T. (ed.): **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes. 1998, p. 208-243.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Vértice, Revista dos Tribunais, 1990, p. 25-52.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Conferência**, Porto Alegre–RS, set., 2004.

IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba). **Nosso Bairro**: Uberaba. Curitiba-PR, IPPUC, 2015

_____. **Retrato das Regionais**: Cajuru. Curitiba-PR, IPPUC, 2013.

KALINE, Maíra; CORREA, Tiago. O cotidiano da ocupação do Colégio Estadual do Paraná. **Jornal On-line AGComunique**, 18 de out. 2016.

KOWARICK, Lúcio. Produção do espaço urbano e lutas sociais. IN: **Escritos Urbanos**. , 2ªed., São Paulo: Editora 34, 2009, p. 19-41.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. **Estudos avançados**, v. 27, n. 79, 2013.

LEVI, G. & SCHMITT, J. C. **A história dos jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Cia das Letras, v. 1, 1996.

MAGNANI, José Guilherme. A descoberta da periferia. IN: **Festa no Pedaco**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

_____. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, jun., 2002.

_____. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo Social**, São Paulo–SP, USP, abr., 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. IN: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975, p.39-76.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**: ilegalidade, desigualdade e violência. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAYOL, Pierre. O bairro. IN: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: Juventude, Juventudes. **Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p.10-29, 2009.

OLIVEIRA, Aline Meneguini de. Urbanização brasileira e marginalidade: os olhares socioeconômicos e sociocultural em contraponto. **Revistafaac**. v. 2, n. 1, p. 55-68, 2012.

PACHECO, Carolina Simões. Ocupar e resistir: as ocupações das Escolas Públicas como parte de ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2018.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas-SP, n. 1, 2017.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória. Antropologia: Escala e Memória**, n. 2, 2007.

PEREIRA, Alexandre. Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa. **Anais 26ª Reunião Brasileira de antropologia**. Porto Seguro, 2008.

_____. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do

Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2010.

_____. A Juventude como Questão: alteridade e autoridades em escolas da periferia de São Paulo. **Revista Antropológicas**; ano 20, v. 27, n. 1, p. 102-131, 2016.

Viviane Vidal. Viver em condomínios verticais do programa “Minha Casa, Minha Vida” na periferia de Curitiba-PR: pós-ocupação, trajetórias e sociabilidade. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2017.

PILOTTO, Angela Seixas. Área metropolitana de Curitiba. Um estudo a partir do espaço intra-urbano. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POKER, José Geraldo. Os sentidos de compreensão nas teorias de Weber e Habermas. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 36. p. 221-244, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAPOSO, Otavio Ribeiro. Sociabilidade juvenil em contexto urbano. **Fórum Sociológico**, n. 13 e 14, . 151-170, 2005.

REGUILLO, Rossana. El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. IN: MARGULIS, M. et al., “**Viviendo a toda**”. **jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**”. Santa fé de Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, 1998, pp. 57-82.

SALLAS, Ana; BEGA, Maria Tarcisa. Por uma sociologia da juventude – releituras contemporâneas. **Revista de Sociologia Política**. Florianópolis, UFSC. Pós-Graduação em Sociologia Política, v. 5, n. 8, p.31-58, 2006.

SANTOS, Milton. O Retorno ao Território. **Revista Debates**. n. 16, jan./abr., 2005.

_____. A força do lugar. In: **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da USP., 2006, p. 212 – 232.

_____. O capital e o território. In: **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs.), 3ªed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

SCHMID, Chriatian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – Revista Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012.

SILVA, Madianita Nunas da. Produção dos espaços informais de moradia na metrópole de Curitiba. **Revista Mercator**, Fortaleza-CE, v. 13, n. 1, p. 63-78, 2014.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (Org.). **O fenômeno Urbano**. 2ªed, Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

SINGER, Paul. Campo e cidade no contexto histórico latino-americano. In: Economia política da urbanização. 11ª ed, São Paulo-SP: Editora brasiliense, 1987, p. 91-113.

SINGER, André. Brasil, Junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. **Novos estudos – CEBRAP**. São Paulo, n. 97, p. 23-41, nov., 2013. [Dossiê: Mobilizações, protestos e resoluções]. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n97/03.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOUZA, Nelson. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificações dos cidadãos e partilha da cidade. **Revista Sociologia e Política**., Curitiba-PR, n. 16, p. 107-122, jun., 2001.

SOUZA, Perci Coelho de. Uma crítica francesa acerca do espaço urbano. **Revista Ser Social**, Brasília, n. 17, p. 59-112, jul./dez., 2005.

SPOSITO, Marília Pontes Sposito; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set./ dez., 2003.

TAYLOR, Charles. **Imaginários sociais modernos**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010, p.11-55.

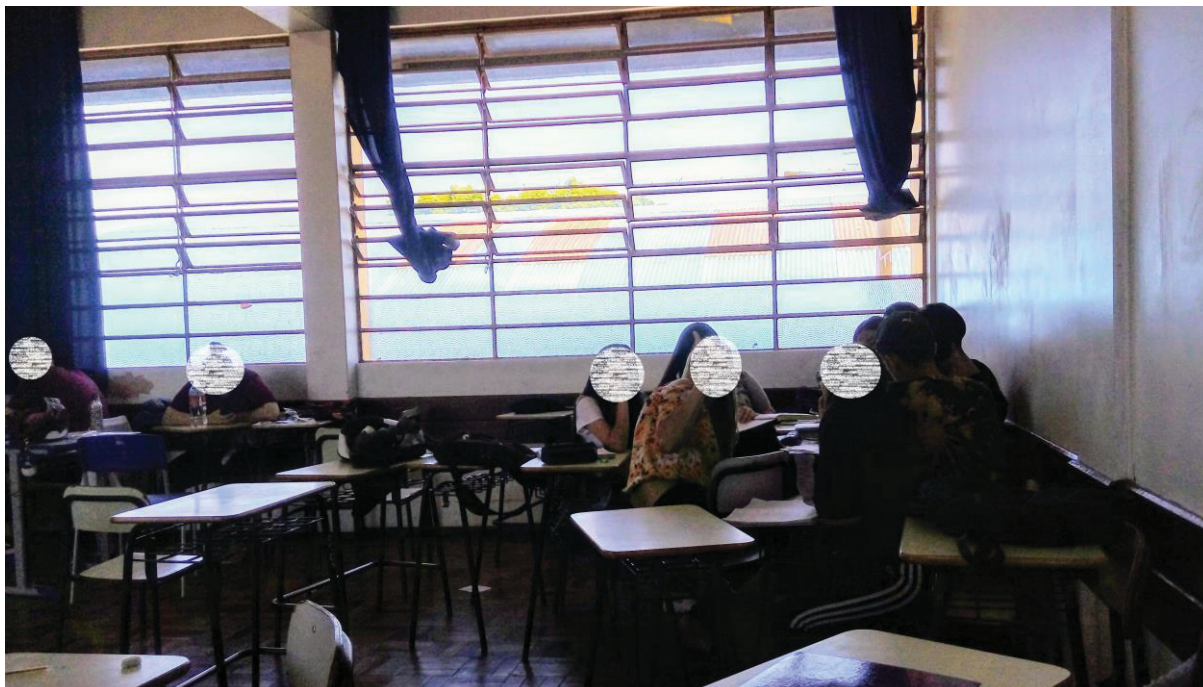
VALLADARES, L. P; KANT DE LIMA, R. A Escola de Chicago: entrevista com Isaac Joseph”, **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 49, p.03-13, 2000.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da experiência. uma leitura contemporânea: François Dubet. **Revista Sociologias**, Porto Alegre-RS, ano 5, n. 9, p. 174–214, jan/jun, 2003.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: **Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008

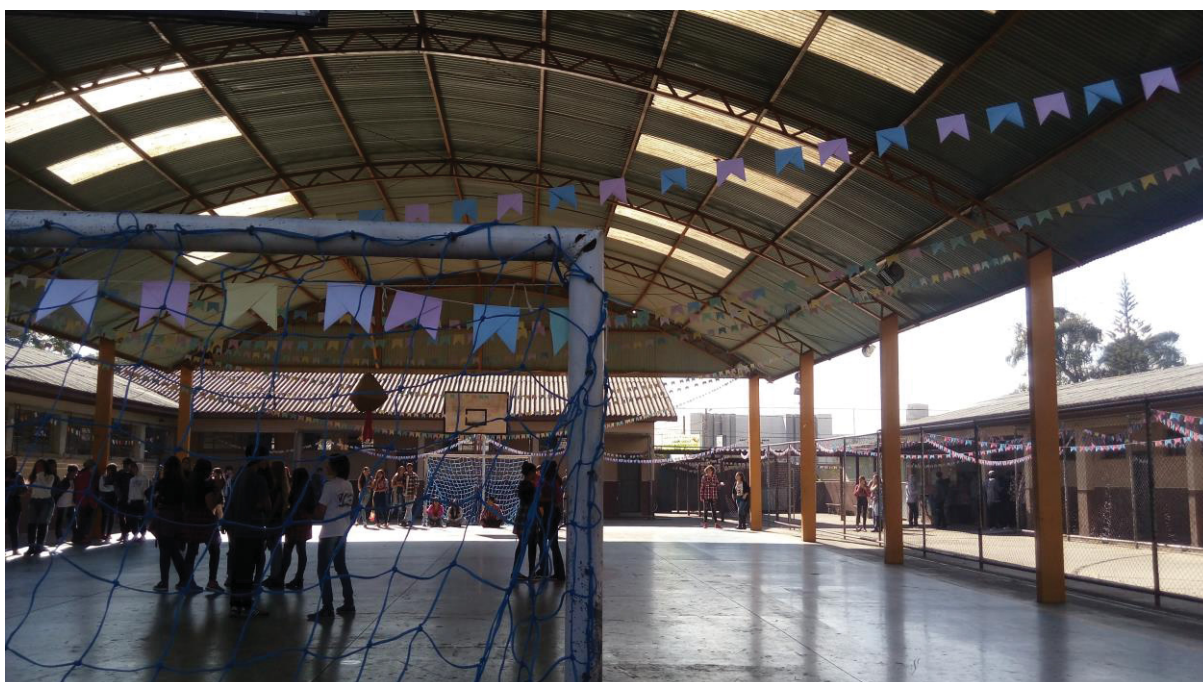
ANEXO 1

FIGURA 01 – ESTUDANTES REALIZANDO ATIVIDADE DURANTE A AULA DE MATEMÁTICA (3º ano)



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 02 – QUADRA DE ESPORTES DURANTE FESTA JUNINA



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 03 – ESTUDANTES SENTADOS NAS ARQUIBANCADAS ESPERANDO COMEÇAR AS APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DA FESTA JUNINA



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 04 – APRESENTAÇÃO DE QUADRILHA – FESTA JUNINA



FONTE: A autora (2018).